

Educación para la Responsabilidad Social: Estrategias de Enseñanza y Evaluación

VI Encuentro Nacional y IV Encuentro Internacional



Universidad de Concepción

Presentación

Este documento constituye una síntesis de las conferencias y trabajos de investigación presentados en el Sexto Encuentro Nacional y Cuarto Encuentro Internacional de Educación para la Responsabilidad Social, Estrategias de Enseñanza y Evaluación, realizado en Concepción-Chile, el 11 y 12 de Octubre de 2011. En la oportunidad, se reunió en la Universidad de Concepción, un grupo de académicos y estudiantes universitarios para compartir avances en el diseño e implementación de modelos educativos; enfoques y prácticas pedagógicas, que se desarrollan en las universidades y establecimientos educacionales en general, para la formación de personas socialmente responsables.

A partir del trabajo interdisciplinario, cooperativo e interinstitucional, se logró identificar experiencias educativas que incorporan la responsabilidad social, tanto en sus objetivos como en sus estrategias de enseñanza y/o de evaluación; las que fueron presentadas y evaluadas en conjunto, para luego hacer propuestas que contribuyan a la transferencia de aquellas que han tenido mejores resultados. Se concluye en cinco ámbitos: un marco conceptual común acerca de la responsabilidad social; las estrategias de enseñanza y evaluación del comportamiento socialmente responsable; las condiciones necesarias para la educación de la responsabilidad social; la investigación de la responsabilidad social y; los desafíos o tareas pendientes en la educación de la responsabilidad social.

Esperamos que este documento contribuya a reconocer el trabajo permanente, sistemático y riguroso, generalmente silencioso, de muchos académicos y académicas que en la última década han estado trabajando día a día, desde diferentes instituciones educativas, para la formación de profesionales con altos niveles de desempeño, que contribuyan al bien común y avancen en el proceso de conciliar la satisfacción de sus propias necesidades con el aporte a la satisfacción de las necesidades de los demás. Así también, esperamos que este documento ayude a que más académicos se interesen en la investigación sobre la responsabilidad social, en la formación de personas socialmente responsables y en la gestión y vinculación con la comunidad con responsabilidad social.

Equipo Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social Universidad de Concepción

Inauguración

Discurso Sr. Vicerrector Prof. Ernesto Figueroa Huidobro

En representación de la Universidad de Concepción deseo en primer lugar entregar a todos ustedes un afectuoso saludo y darles la más cordial bienvenida al “Sexto Encuentro Nacional y Cuarto Encuentro Internacional de Educación para las Responsabilidad Social, Estrategias de Enseñanza y Evaluación”, que inauguramos en esta ceremonia académica. Especialmente doy la bienvenida a nuestra Casa de Estudios Superiores a los académicos que participan en este encuentro, en representación de otras universidades de nuestro país y del extranjero.

Este encuentro es organizado por el Programa de Estudios sobre Responsabilidad Social dependiente de Vicerrectoría, con la colaboración de la Dirección de Relaciones Institucionales e Internacionales de nuestra Universidad.

La Universidad de Concepción es una institución de Educación Superior, con una dilatada y prestigiosa vida de 92 años al servicio de la Región y del país. Durante esta trayectoria ha mantenido ineludible el cumplimiento de la misión para la cual fue creada, la que se encuentra consagrada en sus Estatutos, expresando que tal misión es “Realizar actividades de docencia, investigación, creación y extensión, con el objeto de participar y colaborar en el logro de un desarrollo equitativo, armónico y sustentable, a nivel nacional y regional, formando personas íntegras para construir una sociedad solidaria”.

En los últimos diez años, desde diversas universidades chilenas y de otros países, se ha hecho una importante contribución para la construcción de una ética cívica que incorpore cada día más la responsabilidad social, esto es, una ética propia de los ciudadanos que practiquen una vida social caracterizada por el pluralismo de proyectos humanos, cuyos contenidos se conforman mediante acuerdos morales como los valores de la libertad, la igualdad, la solidaridad, los derechos humanos, la tolerancia activa que les permita convivir diferentes proyectos de vida feliz, la actitud de diálogo, una ética que nos indique que debemos optar por aquellos comportamientos que contribuyen a la buena convivencia y desarrollo humano y a evaluar el impacto de nuestras acciones y omisiones, de modo que optemos por aquello que es bueno o mejor para todos.

En las universidades, la ética debiera tener como valores irrenunciables la calidad y la excelencia en la generación de conocimiento y en la formación de profesionales y personas íntegras y socialmente responsables.

Este Encuentro, constituye un espacio para compartir modelos educativos y enfoques y prácticas pedagógicas, para la formación de profesionales socialmente responsables, modelos que se están desarrollando en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, en la Universidad de la Frontera, en la Universidad de Talca y en la Universidad de Concepción, cuatro instituciones que han estado trabajando cooperativamente en este objetivo de formación a partir de los proyectos MECESUP UCO 0303, y MECESUP UCO 0714, y las que convocan a este Encuentro.

Deseamos que esta ocasión se constituya en un espacio para identificar experiencias que están sucediendo en nuestras instituciones, poder compartirlas y evaluarlas en conjunto, de modo de poder reproducir aquellas experiencias exitosas que incorporan la responsabilidad social tanto en sus objetivos como en sus estrategias de enseñanza o de evaluación. Por lo tanto les invitamos a avanzar juntos, desde la interdisciplina y desde el trabajo cooperativo, hacia la construcción de un modelo educativo efectivo y replicable, orientado a la formación del tipo de profesionales que deseamos.

Para la Universidad de Concepción, el trabajo riguroso, interdisciplinario, cooperativo y sostenido en el tiempo, ha sido la fórmula que nos ha permitido avanzar en este tema, dando forma orgánica a esta actividad en el año 2002, con la creación del Programa de Estudios sobre Responsabilidad Social, al alero de la Vicerrectoría, y que durante estos años ha ido logrando importantes hitos como son por ejemplo, la publicación del Primer Reporte de Sustentabilidad, en el año 2006 y la incorporación de la responsabilidad social como un subcriterio voluntario en el área de Gestión, en el proceso de Acreditación Institucional.

Deseo que las experiencias que se recojan de este encuentro, contribuyan a compartir las buenas prácticas que en esta materia se han podido llevar a cabo en las Universidades, de modo que podamos cumplir con el objetivo de socializarlas y contribuir con ello a la mejor educación de nuestro país. Finalmente, deseo entregar a la profesora Gracia Navarro y a todos los académicos que trabajan en el Programa que ella dirige, el reconocimiento de la Universidad por la labor que desarrollan y por la organización de este Encuentro.

Que tengan mucho éxito.

Concepción, octubre 11 de 2011

**VI Encuentro Nacional y IV Encuentro Internacional de Educación para la Responsabilidad Social: “Estrategias de Enseñanza y Evaluación”
Universidad de Concepción**

Fecha: 11 y 12 de Octubre de 2011

Horario: Desde las 08:30 hrs

Lugar : Auditorio Salvador Galvez, Facultad de Ingeniería, Universidad de Concepción

Horario	Programa Martes 11
08:30 a 09:15	Inscripción de Participantes
09:20 a 09:30	Apertura Seminario a cargo del equipo de Programa de Estudio sobre la Responsabilidad Social.
09:30 a 09:40	Inauguración del Sr. Vicerrector de la Universidad de Concepción, don Ernesto Figueroa Huidobro.
09:40 a 09:50	Palabras Directora del Programa de Responsabilidad Social de la Universidad de Concepción, Dra. Gracia Navarro Saldaña
09:50 a 10:35	Conferencia del Sr. Manuel Martí Vilar, academico de la Universidad de Valencia, España.
10:35 a 10:50	Recreo – café
	Inicio Ponencias
Mesa 1 11:00 a 12:00.	1.1 Jimenez Alvarado, Gladys – Rivieri, Eugenia Titulo: “ Responsabilidad Social: concepciones iniciales en estudiantes PUCV” Institucion: Universidad Catolica de Valparaiso.
Conversatorio Mesa 1 12:00 a 12:15	1.2 Navarro Saldaña, Gracia Titulo: “Impacto del Modelo Educativo UCO0714 en la formación profesional, desde la percepción de los egresados” Institucion: Universidad de Concepción



	<p>1.3 Rebolledo Piña, Olga - Riquelme Sandoval, Sandra Titulo: “Formación de la Responsabilidad Social en un contexto de Asociatividad: Universidad, Municipalidad y Comunidades Mapuche” Institución: Universidad de la Frontera</p> <p>1.4 Rubio Aguilar, Verónica Francisca Titulo: “La Universidad como Constructora de ciudadanos socialmente responsables: análisis de los discursos de los académicos de una universidad Chilena” Institución: Universidad Santo Tomás, Viña del Mar</p>
<p>Mesa 2 12:15 a 13:15</p> <p>Conversatorio Mesa 2 13:15 a 13:30</p>	<p>2.1 Vega Valenzuela, Andrés - Ardiles Reyes, Manuel Titulo: “Experiencia Académica en formación de Responsabilidad Social: Una mirada del impacto social de Taller de Obras 2010 Post Terremoto 2010” Institución: Universidad de Talca</p> <p>2.2 Pérez Jiménez, Jeanette Titulo: “Primeros resultados del Itinerario hacia una Responsabilidad Social desde la formación profesional de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica de Temuco” Institución: Universidad Católica de Temuco</p> <p>2.3 Ugueño Novoa, Álvaro - Del valle, Rodrigo Titulo: “Evaluación del Diseño e Implementación de Créditos con Pertinencia Socio comunitaria” Institución: Universidad Católica de Temuco</p>
	<p>Almuerzo Libre</p>
<p>15:15 a 16:00</p>	<p>Conferencia de la Sra. Pilar Escotorin Soza, académica de la Universidad Autónoma de Barcelona, España.</p>
<p>Mesa 3 16:00 a 17:00</p> <p>Conversatorio Mesa 3 17:00 a 17:15</p>	<p>3.1 Rivera Fuente, Nancy Titulo: “Experiencia de Aprendizaje Colaborativo usando Facebook como herramienta educativa” Institución: Universidad de Concepción</p> <p>3.2 Vergara, Paulina - Araya, Juan Pablo - Figueroa, Verónica - Pliscoff, Cristian. Titulo: “Hacia el Establecimiento de un plan de Formación Socialmente Responsable” Institución: Universidad de Chile</p> <p>3.3 Soto Pino, Ingrid - Navarro Saldaña, Gracia Titulo: “Donación un compromiso con la vida” Institución: Universidad de Concepción</p>



	Recreo – Café
<p>Mesa 4 17:30 a 18:30</p> <p>Conversatorio Mesa 4 18:30-18:45</p>	<p>4.1 Guerrero, Roberto - Ramos, Leonel Titulo: “Auto responsabilidad en el medio natural y en el construido” Institución: Universidad de Concepción</p> <p>4.2 Neyem, Andrés. Titulo: “Una visión de la enseñanza de la Ingeniería de Software a través del Enfoque de Aprendizaje y Servicio” Institución: Universidad Católica de Chile</p> <p>4.3 Padilla Pacheco, Aracelli - Navarro Saldaña, Gracia Titulo: “Relación entre perfeccionamiento docente en RS y percepción de los estudiantes acerca de la docencia” Institución: Universidad de Concepción</p> <p>4.4 Zaror, Claudio - Gutiérrez, Manuel - Barra, Ricardo Titulo: “Formación en Responsabilidad Social Dentro de un Programa de Magister en Gestión Integrada” Institución: Universidad de Concepción</p>
<p>Mesa 5 17.30 a 18.30</p> <p>Conversatorio Mesa 5 18.30 a 18.45</p>	<p>5.1 De la Calle Maldonado, Carmen - De Dios Alija, Teresa. Titulo: “Evaluación de la Asignatura Responsabilidad Social en la Universidad Francisco de Vitoria” Institución: Universidad Francisco de Vitoria</p> <p>5.2 De la Calle Maldonado, Carmen - De Dios Alija, Teresa. Titulo: “La asignatura Responsabilidad Social en la Universidad Francisco de Vitoria” Institución: Universidad Francisco de Vitoria</p> <p>5.3 Navarro Saldaña, Gracia - Sandoval Cartes, Hania - San Martin Beltrán, Roberto. Titulo: “Responsabilidad Social en Ingenieros Civiles Industriales de la Universidad de Concepción; una opción de los estudiantes” Institución: Universidad de Concepción</p> <p>5.4 Hamilton Cruchaga, Raimundo - Ardiles Reyes, Manuel - Amaro Avendaño, Carol. Titulo: “Articulación Taller de Proyectos IV Escuela de Diseño y Módulo Proyecto de Responsabilidad Social para la creación de un Plan de desarrollo para la comunidad del Malli” Institución: Universidad de Talca</p>
Horario	Programa Miércoles 12
8.45 a 9.45	Conferencia de la Sra. Mariela Torres Pernalette, académica de la



	Universidad de las Américas de Puebla, México.
<p>Mesa 6 9.45 a 10.45</p> <p>Conversatorio Mesa 6 90.45 a 11.00</p>	<p>6.1 Navarro Saldaña, Gracia - Astroza Suarez, Paulina - Fica Cifuentes, Marco. Titulo: “Aprendizaje y servicio en la formación de lideres socialmente responsables” Institución: Universidad de Concepción</p> <p>6.2 Latorre Benavides, Maria Verónica - Caire Espinoza, Manuel Titulo: “Análisis de costos y Teletón: Análisis de 15 viviendas sociales según criterios de Diseño Universal bajo la metodología A + S” Institución:</p> <p>6.3 Navarro, Gracia - Orellana, Pedro – Mora, Olga - Catalán, Rocío Titulo: “Aprendizaje y servicio en la prevención de conductas de riesgo: evaluación desde los actores” Institución: Universidad de Concepción</p>
<p>Mesa 7 9.45 a 10.45</p> <p>Conversatorio Mesa 7 10.45 a 11.00</p>	<p>7.1 Cabanillas, Ana - Vega, Edgardo - Madrid, Verónica - Aguayo, Luis - Leonardo, José - Toledo, Julián - Fuentealba, Jorge Titulo: “Educación para la Responsabilidad Social en la Carrera de Bioingeniería de la Universidad de Concepción: Implementación del Primer Nivel de Formación” Institución: Departamentos de Farmacología, Microbiología, Fisiología y Bioquímica y Biología Molecular, Facultad de Ciencias Biológicas, Universidad de Concepción, Concepción, Chile; Red de Profesionales por la Justicia Social, Chile; Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social, Universidad de Concepción, Chile.</p> <p>7.2 Bonilla Edna, Cristina-Arévalo María Virginia Titulo: “Modelos de construcción de lo público en la Extensión Solidaria. Responsabilidad Social en la Universidad Nacional de Colombia” Institución: Universidad nacional de Colombia</p> <p>7.3 Orellana, Pedro - Navarro, Gracia. Titulo: “Desde la experiencia en terreno a la investigación en la Universidad una opción de compromiso con la RSU” Institución: Universidad de Concepción</p> <p>7.4 Espina Cerda, Álvaro - Fuentealba, Valentina. Titulo: “Educación Universitaria y Responsabilidad Social Empresarial: Curso para la acción RSE” Institución: Universidad del Desarrollo</p>
11:00 a 11:15	Recreo – Café
<p>Mesa 8 11.1 a 12.15</p>	<p>8.1 Cabanillas, Ana - Llanos, Rodrigo - Acevedo, Jorge - Cabanillas, Beatriz.</p>



<p>Conversatorio Mesa 8 12.15 a 12.30</p>	<p>Titulo: “Integración de Aspectos Éticos y Sociales en el Estudio de la Farmacología: Diseño e implementación de una estrategia de enseñanza innovadora e interdisciplinaria” Institución: Departamento de Farmacología, Facultad de Ciencias Biológicas, Universidad de Concepción, Concepción, Chile. Agrupaciones Positivamente Positivas, Red Vivo Positivo, Concepción, Chile; Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México. Departamento de Estudios Generales, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío Bío, Concepción, Chile. Red de Profesionales por la Justicia Social, Chile. 8.2 Cerna Hinojosa, Eugenia Titulo: “Aprendizaje - Servicio, una herramienta para la formación de futuros profesionales socialmente responsables” Institución: Colegio Concepción Pedro Valdivia 8.3 González Navarro, María Gracia Titulo: “Estrategias para fortalecer el aprendizaje de conductas pro sociales en estudiantes de alta vulnerabilidad de una escuela municipal de Concepción – Chile” Institución: Universidad de Concepción 8.4 Contreras, María Antonieta – Caire, Manuel. Titulo: “Percepción de los docentes sobre la implementación de la metodología Aprendizaje Servicio en la UC” Institución: Pontificia Universidad Católica de Chile</p>
<p>12:30 a 13:30</p>	<p>Conclusiones y Cierre</p>



Convocan: Universidad de Concepción - Pontificia Universidad Católica de Valparaíso -
Universidad de la Frontera - Universidad de Talca-
Organiza: Universidad de Concepción

Conferencia 1

Bases Teóricas de la Prosocialidad

Dr. Manuel Martí Vilar
Facultad de Psicología
Co-director del Doctorado
“Desarrollo Personal
y Participación Social”
Universidad de Valencia España

Título: Bases teóricas de la prosocialidad¹.

Dr. Manuel Martí Vilar²

Juan José Martí Noguera³

Departamento de Psicología Básica.

Universidad de Valencia (España)

Correo electrónico: Manuel.Marti-Vilar@uv.es

En el presente trabajo se presentan las bases teóricas de la prosocialidad, con el objeto de que sea un elemento de reflexión hacia la educación para la Responsabilidad Social, un referente para el trabajo práctico en prosocialidad y para el rol profesional de los egresados de las universidades. De hecho hay una creciente preocupación para que la educación universitaria asuma, entre sus objetivos, formar ciudadanos responsables de su sociedad (Marcovitch, 2002 Colby, Ehrlich, Beaumont, y Stephen, 2003 y Esteban, 2004). Se trata, por tanto, de conseguir en la Universidad una formación integral de los profesionales que incluya tres grandes componentes: a) conocimientos especializados; b) habilidades técnicas de actuación y c) un marco de conducta en la actuación profesional (Bolívar, 2005). Para conseguir estos objetivos, se considera oportuno en esta ponencia partir de algunos conceptos clave de la prosocialidad, sabiendo que la delimitación conceptual siempre tiene limitaciones. Una vez esgrimidos los conceptos, se presenta el papel importante que tienen los procesos psicológicos básicos, fundamentalmente la cognición, en la acción moral. Seguidamente se presentan los modelos teórico-explicativos para finalizar con las variables que más inciden en la Conducta Prosocial (CP) y unas reflexiones finales.

1. Conceptos básicos

A lo largo de los últimos años han aparecido diferentes definiciones del concepto “conducta prosocial”, y todas ellas tienen en común que incluyen todo aquello que se conoce como conducta social positiva. Sin embargo, cada una de ellas se esfuerza por moldear el concepto de forma distinta en un análisis más preciso del término.

Tal divergencia en las definiciones radican en parte en la inclusión o no de aspectos motivacionales, por lo que hay posturas a favor de considerar la CP al margen de los aspectos motivacionales (Eisenberg, 1982; Staub, 1978), y posturas que defienden la inclusión de la motivación en la

¹ Conferencia realizada gracias al Programa MEC 2 Educación Superior- Fondo de innovación. Proyecto UCO 0714 “Implementación de un modelo educativo para educar en la Responsabilidad Social”. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

² Agradecimiento a la Lic. Jessica Ortega Barón por su colaboración en esta comunicación.

³ Candidato a Doctor y Asesor en regiones responsables del Observatorio de Relaciones entre Europa América Latina.

definición de la CP (Wispé, 1978; Weir y Duveen, 1981; Barta, 1976).) Así pues, según Zumalabe (1994) esta divergencia abre la posibilidad de distinguir entre dos tipos de “conductas sociales positivas”: las conductas prosociales que suponen un beneficio mutuo para las partes implicadas, y las conductas prosociales que sólo benefician a una de las partes implicadas.

El altruismo entra dentro del concepto de CP, considerando los aspectos motivacionales y diferenciando entre la motivación altruista: deseo de favorecer al otro al margen de obtener el beneficio propio; y la motivación no altruista: donde además del bien ajeno se busca satisfacer el beneficio propio. Desde la perspectiva de González Portal (1992), no se trata de tener o no motivación altruista, sino de considerar que toda CP es una conducta social positiva.

A lo largo de la literatura psicológica, se clasifican dos tipos de definiciones: por un lado, las conductuales, las cuales consideran semejante el concepto de CP y conducta altruista Roche, 1982). y por otro, las motivacionales que utilizan la motivación para distinguir lo que sería la CP y la conducta altruista, la cual incluye la motivación altruista. Resulta por ello que toda conducta altruista, por tanto, es prosocial, pero no toda CP es altruista. La CP se refiere a aquellos actos intencionales dirigidos a llevar a cabo conductas de ayuda a los demás. Estas se diferencian de las conductas altruistas desde las perspectivas motivacionales, las cuales defiende que para que se produzca una conducta altruista debe estar presente la motivación altruista.

El concepto CP ha aparecido junto a otros términos más utilizados y que están relacionados entre sí, como por ejemplo, ayuda, cooperación, altruismo y empatía. Según Maganto (1994), la conducta empática media en cualquier CP, el altruismo resalta los factores más motivacionales, y las conductas de ayuda y cooperación variables que inciden en la aparición de la prosocialidad.

Según Hoffman (1982) los factores cognitivos, emocionales, y motivacionales aparecen siempre en la empatía, lo que lleva a tener una relación positiva con las conductas prosociales. Por otra parte, Maganto (1994), defiende que la conducta cooperativa exige mayor madurez cognitiva que la competitiva, ya que la cooperación con los demás trae consigo la sensibilidad social, el autodescentramiento y las conductas diferenciales según el rol que se asuma.

Finalmente, la compasión por su parte, es la percepción cognitivo-emocional de las desdicha ajena la cual exige madurez en estos aspectos y se relacionan según diversas investigaciones con la CP.

2. Influencia de los procesos cognitivos y afectivos en la acción moral.

Diariamente se presentan problemas morales, en los cuales se decide llevar a cabo o no conductas prosociales, ¿pero cuál es la relación entre ambos? ¿intervienen otros procesos psicológicos en

dicha relación?, ¿Esas conductas son socialmente responsables? Para ello se presenta, siguiendo a Martí Vilar y Lousado (2010), la perspectiva de diversos autores que han abordado esta temática:

Para J. Piaget (1932) la persona pasa de una moral heterónoma a una moral autónoma a través de un equilibrio cognitivo, el cual gracias a los procesos de adaptación y asimilación, posibilitan la interiorización de normas y valores morales. Sin embargo, para L. Kohlberg (1975) existe una estrecha relación entre el juicio moral y las acciones morales para que se dé un nivel adecuado de conducta moral. Desde esta perspectiva, la “persona moral y prosocial” es la persona que establece lo que es correcto moralmente, y tratando de adaptarse al grupo o a la sociedad construyéndose a sí mismo. La investigación de los modelos cognitivo-evolutivos aporta que las personas evolucionan o crecen en el pensamiento moral, y que ese cambio va acompañado de un paso del ser “egocéntrico” a un ser “centrado en los demás”, lo cual favorece que la persona sea prosocial (Martí Vilar, 2002).

Por otra parte, S. Freud (1968) y Aronfreed resaltan las frecuentes inconsistencias entre cognición y acción moral, afirmando que el pensamiento no es por sí mismo suficiente para que se produzca la conducta moral, ya que puede haber otros muchos factores que intervengan.

Sin embargo, M. L. Hoffman (1992) plantea que la interacción entre cognición y empatía clarifica la comprensión de la CP. Según este, en la empatía están involucradas, al menos tres habilidades y procesos cognitivos, y que junto a otras variables, explican la CP. En primer lugar, la empatía requiere diferenciar entre uno mismo y el otro; en segundo lugar, requiere un proceso asociativo directo entre experiencias ajenas y experiencias pasadas de emoción similar, y, por último, implica la habilidad cognitiva de asumir roles.

Los Estudios longitudinales evidenciaron dos patrones de respuesta en los niños pequeños. “afectivamente prosociales”, ya que respondían con un componente emocional importante, pero con escaso análisis cognitivo, mientras que otros se manifestaban “cognitivamente prosociales”, es decir, ante el malestar de otros niños actuaban con conductas prosociales más cognitivas, del orden de examinar, preguntar, indagar, etc.

N. Eisenberg y P. A. Miller (1987) concluyen que la CP está positivamente relacionada con la compasión y la empatía. Pero, indican que otros factores como variables situacionales, estados cognitivos del sujeto, atribuciones causales, análisis del coste/beneficio, entre otros, pueden provocar respuestas aversivas en ocasiones, o bien inhibir totalmente las iniciativas prosociales.

Finalmente, I. Etxebarria (1994) destaca “la importancia de las emociones en la conducta moral. De hecho, en el campo de la conducta altruista, la investigación empírica sugiere que la emoción

empática jugaría un papel más importante que las normas y el juicio moral.

Siguiendo esta evolución científica, Martí, Martí Vilar y Puerta (2011) presentan un artículo de revisión basado en diferentes trabajos de investigación con el objetivo de presentar la responsabilidad social, vinculada conceptualmente a paradigmas organizacionales, hacia una propuesta evolutiva propia del desarrollo humano, denominada Neuro-responsabilidad.

La cognición moral y la prosocidad son campos de investigación y de trabajo bastante recientes. Afortunadamente, se van aportando nuevos paradigmas, conceptos, modelos teórico-explicativos, instrumentos de medida, e investigación experimental, que ayudan a entender estos dos conceptos y la relación que hay entre ambos, con el fin de conocer la realidad y mejorarla (Martí Vilar, 2002).

3. Antecedentes históricos de la Conducta Prosocial.

El estudio de la CP, como constructo, no es nuevo ni reciente. Bien es cierto, que hasta hace unos años se abordaba de una forma aislada y parcial, sin embargo, se constata que desde hace pocos años se ha convertido en tema independiente de estudio (Martí Vilar, 2002).

El resurgimiento y la consolidación de la CP como constructo responde a unas demandas sociales. Entre los acontecimientos e incidentes aparecen dos de signo contrario, la tragedia ocurrida en 1964 a Kitty Genovese en Nueva York y el coraje de George Valdez. La sociedad reclamaba nuevas alternativas asistenciales que posibilitaran abordar con eficacia los problemas de conductas antisociales y la indiferencia social ante las necesidades específicas de los necesitados. Los efectos de este incremento de interés por el tema estimulan el inicio de una línea de investigación.

La década de los setenta se inicia con un creciente interés científico hacia las conductas de orientación interpersonal, con el fin de hallar alternativas positivas a conductas antisociales de agresión y delincuencia por un lado, y explicaciones de inhibición social ante situaciones de necesidad y emergencia por otro (González Portal, 1992).

González Portal y Flores (1988) y Chacón (1986) han establecido tres períodos históricos del estudio de la CP:

- Desde 1964-1968, se considera que las predisposiciones estables de respuesta (rasgos y estados) de las personas son las causas generales de sus conductas (Modelos Internalista).
- Desde 1968 hasta 1977, el modelo situacionista, entendiendo la CP como una respuesta a condiciones estímulares presentes (Zumalabe, 1994).
- Desde 1977 y hasta nuestros días (Modelo Interaccionista), desde el que la CP se explica como función de la interrelación entre las características personales y las variables de la situación.

Kohlberg y sus seguidores creen que el pensamiento moral y la CP están relacionados, siendo el primero condición necesaria para que se dé el segundo. La investigación empírica posterior ha llegado a poner en duda dicha relación, considerando otros factores que intermedian en dicha relación. Actualmente tienen vigencia los planteamientos racionalistas kohlbergianos, aunque empiezan a aceptarse modelos integradores de procesos cognitivos, afectivos y volitivos, sin perder de vista otros factores de personalidad, culturales y situacionales. Resulta complejo y es un reto poder llegar a determinar el peso que cada uno de los factores tiene en la conducta social positiva.

Si bien en los años 60 la investigación en CP se ha centrado en el análisis de diversas conductas de relación interpersonal, y las dos décadas posteriores se incrementa el interés en el estudio de determinantes personales y contextuales de estas conductas. En los años 90, se han incrementado tanto las investigaciones que exploran factores determinantes de la CP, como los estudios que analizan los efectos de programas de entrenamiento de la conducta social (Garaigordobil, 1994)

Actualmente se plantean modelos integradores tanto en la Psicología moral en el marco cognitivista, incluso estableciendo una relación integradora entre ambas que supone una madurez científica, en la que los autores actuales superan el reduccionismo aceptando posturas eclécticas (Martí Vilar, 2002).

4. Modelos teórico-explicativos de la prosocidad

Desde diferentes perspectivas se ha pretendido explicar teóricamente la Conducta Social Positiva (CSP) de forma diacrónica. Por otra parte, hay modelos que explican las razones por las cuales las personas llevan a cabo o no CSP en diferentes situaciones (de forma sincrónica), y otros modelos diversos que no caben en las categorías anteriores.

4.1. Propuestas diacrónicas de la Prosocialidad.

Según Martí Vilar y Lorente (2010a) los sociobiólogos presentan y defienden tres hipótesis acerca de la explicación de un rasgo prosocial altruista dado. Ayudo si mis genes o los de mis padres consiguen algo biológicamente con ello, es decir, si esos genes incrementan su frecuencia en el acervo genético de la población de que se trata.

A. La biología y la sociobiología presentan que hay Conductas Prosociales en animales filogenéticamente inferiores al ser humano. Desde esta perspectiva se presentan tres hipótesis que pretenden explicar la aparición de conductas prosociales:

- La selección familiar: Basada en conductas animales consideradas prosociales. Un hecho es beneficioso si incrementa las probabilidades de un individuo para sobrevivir, emparejarse y crear descendencia hasta la edad adulta. Así, las conductas prosociales altruistas sirven para aumentar

la probabilidad de que los parientes próximos sobrevivan, a modo de selección natural. Según Wilson (1976) la conducta altruista se mantendrá por el código genético.

- La reciprocidad: Trivers (1971) expone que una buena acción es útil porque es probable que después sea recíproca ("altruismo recíproco"). Además desde esta perspectiva se acepta que la CP no siempre se da a parientes del benefactor.

- La individualidad: Hay CP dirigida hacia el beneficio individual. Hill (1984) propone que un sujeto altruista alcanza prestigio y aceptación, y así tendrá más probabilidades de sobrevivir y reproducirse.

B. El psicoanálisis explica la naturaleza y origen de la CP desde tres estructuras básicas de la personalidad: Ello: parte primitiva y más antigua (impulsos); Yo: parte organizada y racional y Superyo: estructura superior, que busca la perfección, la denominada moralidad.

Esta forma de entender la CP presenta dos modelos explicativos de la misma:

- El Modelo restrictivo: Perspectiva clásica freudiana. El desarrollo individual resulta de la interacción entre una tendencia egoísta y una tendencia altruista. Los impulsos instintivos y la culpa determinan el pensamiento y la conducta. Así pues, se relaciona el control de impulsos con la CP.

- El Modelo evolutivo: Perspectiva neofreudiana. El desarrollo moral es un proceso creativo que comienza en la infancia, la adolescencia y la juventud. La maduración de la estructura del yo se acompaña de cambios en las orientaciones morales, los valores y las actitudes.

C. El Aprendizaje Social Mussen y Eisenberg (1977) y Eisenberg y Mussen (1989) distinguen tres fases que han dado lugar a tres perspectivas cada vez más inclusivas en la explicación de la CP

- El Condicionamiento Operante: Según Gelfand (1975), Grusec y Gredler (1980) las conductas prosociales son el resultado del refuerzo directo. En cambio Maccoby defiende que, las conductas de autosacrificio, ayuda o generosidad existen porque inicialmente fueron reforzadas por un agente externo hasta que el individuo ha aprendido a premiarse por estas acciones reforzadas.

- La propuesta observacional: Según Eisenberg y Mussen, (1989) la observación e imitación de modelos conductuales facilitan la adquisición de conductas prosociales.

- Los reguladores cognitivos: Bandura (1977, 1986) da más importancia a los factores cognitivos internos en la comprensión de la conducta. Esta perspectiva, para explicar la conducta moral, considera el castigo, el refuerzo, el aprendizaje observacional y también las representaciones cognitivas y la autorregulación de los sujetos, basándose en las reglas y estándares internalizados en la infancia. Desde esta perspectiva se plantea un modelo de tres pasos para explicar el desarrollo prosocial: en la infancia se priorizan las recompensas extrínsecas, en los niños más mayores las

recompensas sociales que se median cognitivamente, y en la edad adulta se da más importancia a los valores prosociales interiorizados que dan muestra de una mayor maduración moral.

D. Modelos cognitivo-evolutivo: Para estos modelos la persona es un sujeto activo, a veces creativo, sobre su ambiente de la misma forma que el ambiente actúa sobre la persona. La cognición y la racionalidad son básicas en el desarrollo moral.

- El crecimiento sociomoral: Piaget (1932) y Kohlberg (1975) propusieron estadios en el desarrollo del razonamiento y del juicio moral, aunque reconocen que la moralidad no siempre se corresponde con la conducta. Piaget por su parte propone tres fases: heteronomía, fase intermedia y autonomía en lo referente a la interiorización de las normas morales. Y Kohlberg defiende la existencia de tres niveles en la adquisición de la moralidad: preconvencional, convencional y posconvencional. Éstas son previa a la conducta moral.

- El razonamiento crítico: J. B. King (1986) propone que existe un pensamiento “de las tres caras”: La Cara Empírica: fundamento de las ciencias físicas modernas, donde se esconde la importancia de las humanidades; El desarrollo adecuado del pensamiento Interpretativo: facilidad para el aprendizaje de las humanidades, para con ello evitar caer en percepciones estrechas y distorsionadas de las cosas y el Pensamiento Evaluativo: en el que se trata de implicarse afectivamente pensando sobre el pensamiento.

4.2. Propuestas sincrónicas de la Conducta Prosocial

Martí Vilar y Lorente (2010a) presentan varios modelos teóricos que han intentado explicar las razones por las cuales se lleva o no conductas de tipo prosocial en diferentes situaciones.

A. Las propuestas normativas: Explican la conducta prosocial a partir del concepto de “norma”:

- La responsabilidad social: La norma de responsabilidad social debería hacer que los individuos ayudasen a quienes lo necesitan (Zumalabe, 1994). Latané y Darley (1970) señalan que aunque las normas suponen una disposición general hacia la CP no predicen la ocurrencia de la misma.

- Las normas personales específicas: Atribuyen la CP a las normas personales específicas (reglas de conducta interiorizadas por cada individuo). En este modelo se describen los procesos implicados en la conducta de ayuda como: la intensidad de la obligación moral, los sentimientos de obligación moral derivados de la estructura del individuo de las normas y los valores, y la neutralización de la conducta de ayuda por la conveniencia de la realización de la misma. De esta forma, existen pares de fuerzas contrapuestas entre los sentimientos de obligación moral para ayudar y las defensas de no ayuda explicadas a través de cuatro fases: fase de activación, construcción de una norma personal, evaluación de los costos, y la toma de la decisión.

- El proceso de decisión: Latané y Darley (1970) se centran en la conducta de ayuda ante situaciones de emergencia, imposibles de prever que exigen una acción inmediata. El punto más importante de sus estudios es el “efecto espectador” (Bystander effect), que consiste en que cuanto mayor es el número de personas que presencian una situación de emergencia, menor es la probabilidad de que estas actúen, explicado por estos autores por dos razones: la ambigüedad de la situación de emergencia y la difusión de responsabilidad.

B. La activación emocional: Considera la activación emocional como determinante para la aparición de CP, que a su vez depende de las presiones de la situación externa.

- La activación aversiva: Según Piliavin, Rodin y Piliavin, (1969) y Piliavin y Piliavin (1972; 1973), el hecho de observar el malestar de otros crea un estado aversivo de malestar propio, que impulsa al observador, motivado de forma egoísta, a reducirlo. Los componentes del modelo son: la Activación: la interpretación de una emoción como negativa motivará a reducir esta activación, si es positiva no se reduciría y la Decisión: cálculo de costos y beneficios de la conducta de ayuda. El observador puede abandonar la situación, ayudar (directa o indirectamente) a la víctima, o bien, reestructurar cognitivamente la situación.

- La activación empática: Al observar el malestar de los demás crea una activación emocional empática que deriva en una motivación altruista de querer aliviarlo. Los factores situacionales son claves en la conducta de ayuda. La CP tienen como finalidad aligerar o reducir el malestar ajeno.

- La propuesta integradora defiende que la ayuda puede venir desde la empatía (motivación altruista) y desde la ansiedad (motivación egoísta). También depende de las dificultades para escapar de la situación y de los costos de la ayuda.

C. La orientación prosocial

Staub (1974) predijo el éxito de la conducta de ayuda basándose en el factor “orientación prosocial” (atribución de causalidad, responsabilidad social, razonamiento moral y valores prosociales). Aparecen de esta forma, correlaciones significativas entre las puntuaciones factoriales de los sujetos entrevistados y las conductas de ayuda. Wilson y Petruska (1984) resaltan la falta de modelos teórico-explicativos sobre los motivos que activen en las diferentes situaciones la CP.

4.3. Otras Propuestas

Se presentan ahora aquellos modelos que son difíciles de encuadrar en los anteriores modelos.

La fisiología moral propone que la moral humana tiene la base en la evolución de la especie. El aprendizaje moral se forma durante el proceso educativo, enlazando la potencialidad para las relaciones y las conductas sociales con los circuitos neurales que la posibilitan en el cerebro humano

(Hemming, 1991). La educación moral necesita mantener un equilibrio entre el egocentrismo y la ayuda social desde un posicionamiento evolutivo. La base neuroanatómica de la capacidad moral se encuentra en el córtex frontal. Se destaca la necesidad de introducir a los contenidos intelectuales la educación en valores morales.

El modelo de los rasgos es internalista y afirma que hay individuos con disposiciones innatas o adquiridas que contribuyen a la conducta de ayuda. Zumalabe (1994) relaciona, con un soporte empírico limitado, muchas variables de la personalidad y la CP. Schwartz y Clausen (1970) ven que hay correlación entre la atribución interna de causalidad y la ayuda directa que se presta. Batson (1976) propone que hay relación entre la orientación religiosa y la forma de ayuda.

La psicología humanista se fundamenta en posiciones filosóficas previas que han sostenido que existen en el ser humano un sentimiento natural, innato, no egoísta que se manifiesta en la conducta altruista, en la que se considera que el hombre se dirige a la actualización o autorrealización. La CP o CSP es considerada como una parte del ser humano, de tal modo que ayudar a otro indirectamente es una forma de ayudarse a sí mismo (Garaigordobil, 1994).

5. Variables que influyen en las Conductas Prosociales.

En este apartado se presenta una síntesis de la clasificación realizada por Martí Vilar y Lorente (2010b) acerca de las variables que pueden influir en la CP, así pues desde un punto de vista cognitivo-evolutivo, se puede construir una sociedad más prosocial sabiendo los factores que inciden en la aparición de conductas prosociales y de esta forma potenciarlos, con el objeto de educar para la responsabilidad social. Entre ellos se pueden citar:

- Procesos cognitivos como el juicio moral, las atribuciones, el nivel de desarrollo cognitivo y moral y la toma de perspectiva.
- Procesos afectivos o emocionales como la empatía, los sentimientos de culpa, el estado emocional y el proceso cognitivo-afectivo de la inteligencia emocional.
- Factores de personalidad como la sociabilidad, los rasgos de personalidad y el locus de control y la atribución de responsabilidad.
- Factores sociodemográficos como la edad y el sexo.
- Factores de socialización como la familia, los medios de comunicación social, la familia y el grupo de iguales.
- Factores situacionales como la presencia de observadores y de modelos altruistas o factores del contexto cultural.

Tener en cuenta los factores cognitivos, afectivos, situacionales, sociodemográficos y motivacionales en todas las etapas de la educación formal es fuente de aprendizaje vivencial de los conceptos, las actitudes, las normas y las conductas prosociales (Martí Vilar, 2008).

A modo de conclusión

Es importante el estudio de la prosocialidad tanto para responder a las demandas sociales, como para potenciar las conductas sociales positivas por parte de los universitarios y egresados, siendo un elemento fundamental en el currículo formativo de la RSU.

Los procesos psicológicos básicos cognitivos, afectivos y motivacionales tienen un papel en la acción moral, también denominada CP tal y como las defienden los principales autores de la psicología moral y prosocial. Las perspectivas constructivistas, por su parte, prefieren caracterizar el pensamiento prosocial, como un feedback de la persona con su ambiente. Y es que, la complejidad y multidimensionalidad del ser humano hace que en su desarrollo social se reajuste constantemente en función de las diversas personas y medios con los que interactúa.

Hunter y Jounis en 1982 afirman que las reestructuraciones cognitivas y los procesos empáticos favorecen la maduración social, la cooperación y la ayuda. Y es que como bien refleja Maganto (1994), es en el grupo donde las reglas han de expresarse en acciones que responden a esas normas establecidas socialmente, y así pues, los reajustes sociocognitivos y emocionales tienen la finalidad de mejorar y encontrar satisfacción en la relaciones en grupo.

Hay que detenerse especialmente en la persona, ya que ésta puede responder prosocialmente, y resaltar la importancia de algunos aspectos, acerca de los que hay consenso empírico de su relación con la CP. La evidencia demuestra la positiva relación entre la CP y los procesos psicológicos básicos, especialmente los que hacen relación a las dimensiones cognitiva, afectiva y motivacional. Estas dimensiones están en constante interacción y articuladas evolutivamente en procesos cada vez más complejos, que dan razón de las variaciones de la CP en un contexto o situación específica (Martí y Lousado, 2010)

En el proceso de socialización de la prosocialidad, se deben tener en cuenta variables como la cultura, los agentes sociales, la persona, y con situaciones específicas de ayuda. Todo ello da explicación a las múltiples variaciones de CP de una situación concreta (Martí Vilar, 2002).

Se ha observado, que dentro del gran número de definiciones de la CP hay diferencias entre aquellas que defienden la inclusión de aspectos motivacionales en el término, y las que no. También es importante tener en cuenta la influencia del altruismo, y los elementos diferenciadores

con la CP. Y es que, como bien afirman los estudios, la cooperación exige una mayor madurez que la competitividad, al igual que la compasión parece intervenir en la aparición de la CP.

Las aportaciones de los principales autores de la Psicología moral, y en concreto de la Prosocialidad, apuntan a tener en cuenta los procesos psicológicos básicos que influyen en la CP. Desde nuestra línea de investigación “Pensamiento e Interacción Social” en la Universidad de Valencia consideramos oportuno seguir indagando el concepto de Neuro-responsabilidad (Martí, Martí Vilar y Puerta, 2011) y el papel que tiene el Razonamiento moral, los valores humanos y la empatía en las Conductas Socialmente Responsables.

El estudio de la CP arranca con diversas situaciones sociales que demandaban abordar los problemas de delincuencia, agresividad e indiferencia social ante las necesidades de personas desvalidas. Bajo este marco contextual, se inicia una nueva línea de investigación en prosocialidad. Y es que, a pesar de los tres períodos en los que primero la personalidad, luego la situaciones, y actualmente la interacción entre ambas era lo primordial en el estudio de la CP, lo que prima en la actualidad es la tendencia de superar los reduccionismos y aceptar las aportaciones que permitan una madurez científica en esta temática.

Las nuevas propuestas de investigación de la CP deberían acercarse al tema del estudio de la RSU, ya que la formación de los universitarios, y por tanto de los futuros profesionales debe ser hacia la prosocialidad, es decir, a tener conductas socialmente positivas y responsables, pero desde la convicción personal y madurez moral, por ello debe incluirse en el currículo universitario.

El repaso histórico del estudio de lo prosocial nos lleva a ver que durante una época se estudió la CP, en otra se hablaba de Prosocialidad (como actitudes de la en favor de la sociedad) y ahora se vislumbra el concepto de Prosocializar, en el sentido de optimizar los diferentes ámbitos para que sean prosociales y desarrollar las competencias en las personas para que se consiga dicho objetivo, y es aquí es donde se entendería el papel que tiene la Universidad la educación en la RS.

El conocimiento de la diversidad de modelos teórico-explicativos acerca de la CP, muestra que no hay una sola forma de explicar dicha conducta, pero también exige una amplitud de miras a la hora de entender dicho constructo y exige que se busquen modelos teórico-explicativos integradores que tengan en cuenta los antecedentes filogenéticos del ser humano, las estructuras de personalidad, el aprendizaje social, el desarrollo cognitivo-evolutivo, el aprendizaje normativo, la activación emocional, las bases fisiológicas, los rasgos de personalidad y el autocrecimiento personal.

Diversos estudios referentes a investigaciones acerca de la CP han estudiado el efecto que tiene en su desarrollo las distintas variables. Lo cierto es que en este desarrollo influyen múltiples factores

como las variables sociodemográficas, cognitivas, afectivas, de personalidad, de socialización, situacionales y culturales (Martí Vilar, 2008). Por lo que la configuración de la CP es compleja. En cualquier caso, estas variables son fundamentales en el estudio de estas conductas, ya que permiten una aproximación a los motivos que conducen a una persona a actuar en beneficio de otros.

El estudio y el fomento de los valores prosociales en el ámbito universitario es clave en la educación universitaria para la responsabilidad social, ya que puede ayudar en la configuración de la personalidad moral de los futuros egresados y en que éstos tengan conductas socialmente responsables desde una madurez humana, por ello se debe incluir en el currículo universitario desarrollándose en la experiencia de la vida universitaria, tratando de contribuir a formar ciudadanos con madurez moral y como afirma Bolívar (1995) competentes cívicamente y comprometidos en las responsabilidades colectivas, dado que en el papel de la universidad del s. XXI cabe también el desarrollo de valores prosociales, es decir, prosocializar en y desde la Universidad.

Referencias

- Bandura, A. (1977). Social learning theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). The social foundation of thought and action: A socialcognitive theory. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Batson, C. D. (1976). Religion as a prosocial: Agent or double agent? *Journal for the Scientific Study of Religion*, 15, 29-44.
- Bartal, D. (1976). Prosocial behavior. New York: Halsted Press.
- Bolívar, A. (2005). El lugar de la ética profesional en la formación universitaria. *Revista Mexicana de Investigación educativa*, 10, 24, 93-123.
- Chacón, F. (1986). Una aproximación al concepto psicosocial de altruismo. *Boletín De Psicología*, 11, 41-82.
- Colby, A.; Ehrlich, T.; Beaumont, E. y Stephen, J. (2003). *Educating citizens: Preparing americas undergraduates for lives of moral and civic responsibility*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Eisenberg, N. (1982). The development of prosocial behavior. New York: Academic Press.
- Eisenberg, N., y Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin*, 101(1), 91-119.
- Eisenberg, N. y Mussen, P.H. (1989). *The roots of Prosocial Behahavior in children*. Canadá: Cambridge University Press.

- Etxebarria, I. (1994). Cognición y acción moral: "del dicho al hecho...". En C. Medrano (Ed.), *Desarrollo de los valores y educación moral* (pp. 97-111). Bilbao: Servicio Editorial de la EPV/EHU.
- Esteban, F. (2004). *Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: un cambio de mirada desde la Universidad*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Freud, S. (1968). *Malestar en la cultura. obras completas, III*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Garaigordobil, M. (1994). Programas de acción para el desarrollo de la conducta altruista. In M. Garaigordobil, y C. Maganto (Eds.), *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia* (pp. 125-164). San Sebastián: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.
- González, M. D. (1992). *Conducta prosocial: Evaluación e intervención*. Madrid: Morata.
- González, M. D. y Flores, M. P. (1988). Variables contextuales y procedimientos de evaluación en conducta prosocial. Comunicación presentada en el Congreso de AETECO, Gandía, Valencia.
- Hemming, J. (1991). The Psychology of Moral Maturity. *Journal of Moral Education*, 20, 2, 127-137.
- Hoffman, M. L. (1982). Development in prosocial motivation: Empathy and guilt. En N. Eisenberg (Ed.), *Development of prosocial behavior*. New York: Academic Press.
- Hoffman, M. L. (1992). La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral. In N. Eisenberg, & J. Strayer (Eds.), *La empatía y su desarrollo* (pp. 59-93). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hunter, F. T., y Jounis, J. (1982). Changes in functions of three relations during adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 806-811.
- Hill, J. (1984). Human altruism and sociocultural fitness. *Journal of Social and Biological Structures*, 7, 17-35.
- King, J. B. (1986). The three faces of thinking. *Journal of Higher Education*, 57, 78-92
- Kohlberg, L. (1975). *Desarrollo moral*. Enciclopedia instituto de ciencias sociales. Madrid: Aguilar.
- Latané, B., & Darley, J. L. (1970). *The unresponsive bystander: Why doesn't he help?*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Maganto, C. (1994). En M. Garaigordobil y C. Maganto (Eds.), *Influencia de la familia y de la escuela en la socialización y la conducta prosocial*. San Sebastián: Servicio Editorial Universidad del País Vasco/EHU.
- Marcovitch, J. (2002). *La universidad (im)posible*. Madrid: Cambridge University Press.
- Martí Vilar, M. (2002). *Pensamiento Sociomoral y Conducta Prosocial (Proyecto Docente)*. Unpublished manuscript.

- Martí Vilar, M. (2008). Las necesidades humanas desde la psicología moral. *Papeles De Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, 102, 89-101.
- Martí Vilar, M. y Lorente, S. (2010a). Modelos teórico-explicativos de la prosocialidad. En M. Martí Vilar. *Razonamiento moral y prosocialidad. Fundamentos*. Madrid: CCS.
- Martí Vilar, M. y Lorente, S. (2010b). Factores determinantes de las conductas prosociales. En M. Martí Vilar. *Razonamiento moral y prosocialidad. Fundamentos*. Madrid: CCS.
- Martí Vilar, M. y Lousado, D. (2010). Relación entre la cognición y la conducta moral. En M. Martí Vilar. *Razonamiento moral y prosocialidad. Fundamentos*. Madrid: CCS.
- Martí, J.J.; Martí Vilar, M. y Puerta, I. C. (2011). Hacia un modelo de neuro-responsabilidad: una perspectiva de la responsabilidad social desde el desarrollo humano. *International Journal of Psychological Research*, 4 (1), 24-28.
- Mussen, P. y Eisenberg-berg, N. (1977). *Caring, sharing, and helping: The roots of prosocial behavior in children*. San Francisco: Freeman
- Piaget, J. (1932). *El juicio moral en el niño*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Pilliavin, I.M.; Rodin, J. y Pilliavin, J. A. (1969). Good samaritanism: An underground phenomenon? *Journal of Personality and Social Psychology*, 13, 289-299.
- Pilliavin, J. A. y Pilliavin, I. A. (1972). The effects of blood on reactionsto a victim. *Journal of Personality and Social Psychology*, 23, 353-361.
- Pilliavin, J. A. y Pilliavin, I. A. (1973). *The good Samaritan: Why does he help?* Manuscrito sin publicar.
- Schwartz, S. H., y Clausen, G. T. (1970). Responsibility, norms, and helping an emergency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 16, 229-310.
- Staub, E. (1974). *Helping a distressed person: Social, personality, and stimulus determinants: advances in experimental social psychology*. Nueva York: Academic Press.
- Staub, E. (1978). *Positive social behavior and morality*. New York: Academic Press.
- Trivers, R. L. (1971). The evolution of reciprocal altruism. *Quarterly Journal of Biology*, 46, 35-47.
- Wilson, J. P. (1976). Motivation, modelling and altruism: a person X situation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 1078-1086.
- Wilson, P. y Petruska, R. (1984). Motivation, model attributes and prosocial behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 458-468.



Zumalabe, J. M. (1994). Modelos teórico-explicativos de la conducta prosocial. En M. Garaigordobil, & C. Maganto (Eds.), *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia* (pp. 11-31). Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

Conferencia 2

Modelo SPRING: Responsabilidad Social a través de Intervenciones prosociales para generar oportunidades equitativas.

Pilar Escotorin Soza
Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada
Universidad Autónoma de Barcelona
29 septiembre 2011

Pilar Escotorin Soza

Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada

Universidad Autónoma de Barcelona

29 septiembre 2011

Latinoamérica es la región que cuenta con la distribución de recursos más desbalanceada del mundo y la explicación no es sólo económica o estructural. Pueden identificarse al menos tres factores críticos que explican este fenómeno: la posición de Latinoamérica dentro de un sistema económico global; el subdesarrollo de las estructuras del estado y la existencia de un colonialismo interno que mantiene las categorías raciales (Hoffman y Centeno, 2003).

Por lo mismo, no puede abordarse el tema de la inequidad sólo desde un cambio de las estructuras universitarias, laborales o sociales; o sólo desde el mejoramiento de las condiciones económicas de los países; sino también desde un trabajo profundo y sistemático que “prosocialice” las relaciones entre las personas y las instituciones, que transforme una cultura, caracterizada por “un uniforme y resiliente sistema de prejuicios raciales” que es lo que ha ayudado a crear las distinciones de clases en este continente (Hoffman y Centeno, 2003, pp 382-383) y con ello límites jerárquicos que hacen prácticamente inimaginable cualquier tipo de movilidad social.

En lo que respecta a la Educación Superior, podría decirse que la inequidad se visualiza claramente en dos grandes niveles:

1) Oportunidades de acceso a la universidad. En todos los países de AL, a excepción de Uruguay, la mayoría de los que acceden a la educación superior provienen del 40% de los hogares con mayores ingresos per cápita familiares. Brasil, Guatemala, Honduras y Costa Rica son los países con más restricciones de acceso a la universidad para los jóvenes provenientes de los hogares con menores ingresos. (SITEAL, 2005)

2) Oportunidades de egreso de la universidad. El perfil social de los egresados es más alto comparado con el de los “ingresantes”, lo que permite inferir el sesgo del abandono hacia los “ingresantes” de menor nivel socioeconómico. (SITEAL, 2005)

Si bien, en Latinoamérica todavía se debe avanzar mucho respecto a la igualdad de oportunidades para asegurar el acceso a la educación de los jóvenes provenientes de sectores socioeconómicos

medios y bajos y de minorías desfavorecidas, y respecto a las oportunidades de egreso de los estudiantes, hemos elaborado lo que hemos denominado “modelo SPRING”, que considera que también es necesario ocuparse de un tercer nivel de inequidad:

- Consolidar la calidad de la formación y la igualdad de oportunidades de acceso al mercado laboral de los jóvenes que ya están insertos en el sistema universitario, y que viven actualmente en situación de pobreza o que forman parte de colectivos desfavorecidos a través de su integración activa en espacios de formación y práctica profesional con heterogeneidad social.

Si bien la representación de estudiantes universitarios de los estratos más pobres no es aún mayoritaria en las universidades de América Latina, debido a los esfuerzos de algunos gobiernos, universidades u organizaciones que dan apoyo económico, afortunadamente este colectivo está cada vez más representado en la Educación Superior.

Una muestra representativa son las universidades-socias de un proyecto europeo donde hemos desarrollado el mencionado modelo SPRING. Este proyecto presentado a la Comisión Europea si bien aún está siendo evaluado en su última fase, ya ha sido considerado dentro del 10% de los proyectos con una de evaluación más alta en Europa por su pertinencia.

Independientemente del dato final de la evaluación del proyecto por parte de la Comisión Europea, el modelo teórico y metodológico de la Intervención sigue siendo válido y transferible a cualquier universidad latinoamericana.

Para comenzar, algunas cifras que hablan por sí mismas. La Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile, universidad con la que hemos colaborado desde 2007, de 13.500 estudiantes, sólo 4021 jóvenes, provienen de un sector socioeconómico alto, en cambio, 9.474 jóvenes, un 70% provienen de los dos quintiles más pobres. Las otras universidades con las que estamos colaborando tienen cifras no menos significativas: en la Universidad Autónoma Metropolitana de México, el porcentaje de estudiantes en situación de pobreza es de un 47%, que tienen ingresos familiares inferiores a tres salarios mínimos, lo que corresponde a 300 Euros mensuales. En la Universidad de las Américas de Ecuador, un 36% de los estudiantes reciben algún tipo de beca y un 21% reciben algún descuento financiero. El caso de la Universidad Nacional Abierta a Distancia de Colombia, solo en las carreras de psicología y comunicación de un total de 15898 matriculados, un 63.3% pertenecen a los estratos socioeconómicos más bajos. La Universidad San Martín de Buenos

Aires, está ubicada en una de las localidades con mayor cantidad de villas miseria de la Provincia de Buenos Aires y más de un 70% proviene de un sector medio bajo. Y por último, la Universidad Privada Domingo Savio, de Santa Cruz, Bolivia, fundada con un sistema de fomento de la equidad, que tiende a democratizar las oportunidades de profesionalización, tiene un predominio de atención a segmentos de ingresos medios y bajos, el 60% de sus estudiantes son alumnos que provienen de colegios fiscales y de convenio.

En Latinoamérica, quienes provienen de estratos socioeconómicos bajos, no sólo experimentan la dificultad de acceder a la educación superior, sino también de mantenerse con éxito en el sistema, pues estos jóvenes no siempre cuentan a su haber con una adecuada base formativa previa, ni con recursos materiales suficientes de apoyo al estudio, o redes sociales que les permitan hacer frente a los desafíos académicos actuales y de este modo, acceder al mercado laboral en igualdad de condiciones que otros estudiantes que tienen más posibilidades (más contactos, más ayuda especializada, más alternativas para elegir)

Sin dudas, existe una falta de vínculo entre las instituciones educativas y el mercado laboral, presente ya desde la escuela secundaria. Instituciones como el BID dan cuenta y se ocupan de ello, pues esta desvinculación exagera la dificultad que tienen los jóvenes más pobres de la Región para insertarse exitosamente en el mercado laboral (Inter American Development Bank, www.iadb.org).

Para sumar complejidad a esta problemática, y siguiendo la línea propuesta por Hoffman y Centeno, que mencionan como una de las causas de la inequidad latinoamericana, la existencia de un colonialismo interno que mantiene las categorías raciales (Hoffman y Centeno, 2003), otro elemento que afecta la inserción de los jóvenes más pobres en el mercado laboral son las abismales diferencias existentes entre clases sociales, que alimentan una oferta formativa donde las personas provenientes de “mundos sociales” diferentes suelen no “mezclarse”.

Los estudiantes provenientes de una educación secundaria de elite, suelen elegir como continuidad, universidades o carreras de elite, en universidades o carreras que tienen determinado prestigio social, que gracias a redes de trabajo de alto nivel, suelen abrir puertas laborales a trabajos también de elite (Escotorin, 2007). La inequidad se perpetúa además por un desconocimiento recíproco entre ciudadanos de clases sociales diferentes, elemento base de prejuicios y estereotipos que dificultan la estima recíproca, el respeto de la dignidad del “otro diferente a mí” (Roche 2010, Roche 1997, Roche 1995), lo que dificulta aún más la composición de equipos de trabajo heterogéneos socialmente.

Tanto jóvenes, como empleadores provenientes de todas las clases sociales carecen de competencias y métodos adecuados para transformar la heterogeneidad social en una oportunidad de desarrollo.

El modelo SPRING postula que

aumentando en cantidad, calidad y frecuencia los espacios estructurados

- y con metodología replicable,
- de formación, entrenamiento y aplicación de valores prosociales
- para un conocimiento recíproco real, horizontal
- y una estima por la diversidad social,
- proponiendo y dotando a los jóvenes, a los docentes universitarios y a los empleadores de competencias para optimizar su inteligencia prosocial,
- en la construcción del clima prosocial en el trabajo:

Se pueden producir cambios comportamentales que incidan en un cambio cultural positivo que redundará en el aumento de las oportunidades laborales de los jóvenes que provienen de sectores socioeconómicos desventajados.

Una intervención desde un modelo prosocial en las universidades fomentaría una cultura basada en valores que permitieran tener en cuenta de manera más eficiente, las expectativas del entorno social y compatibilizar la competitividad con el bienestar de las personas y la sociedad.

El concepto de lo prosocial, surgido básicamente, de la psicología como un antónimo de “antisocial”, para estudiar y demostrar los factores y beneficios que las acciones de ayuda, solidaridad, del dar y compartir y cooperación, tienen para todas las personas, grupos, sociedades que se implican en ellas como autores o receptores (Roche 2010, Roche 1997, Roche 1995), es hoy un concepto no sólo pertinente para ser implementado en proyectos de intervención, sino también un concepto cuya utilidad y beneficios están ampliamente demostrados en la bibliografía (Caprara, G. V., 2006; Caprara et al., 2000; Caprara et al. 2005; Escotorin & Roche, 2011; Roche, 2010)

El modelo SPRING centra la atención en dos aspectos: Primero, en consolidar la calidad de la formación y la igualdad de oportunidades de acceso al mercado laboral de los jóvenes que ya están insertos en el sistema universitario, y que viven actualmente en situación de pobreza o que forman parte de colectivos desfavorecidos a través de su integración activa en espacios de formación y práctica profesional con heterogeneidad social.

Segundo, adecuar los planes y programas con los que se forma a las actuales generaciones y futuros profesionales, con un enfoque de responsabilidad prosocial, que integre las problemáticas locales con metodologías eficientes para afrontarlas aplicando valores (recursos intangibles) de manera operativa desde el propio ámbito profesional, y trabajar y entrenar habilidades que faciliten la comprensión empática de la diversidad y la colaboración entre diferentes tipos de interlocutores. Estos retos y desafíos encuentran un eco en la renovación curricular por competencias en que algunas Instituciones de Educación Superior ya se han embarcado en Chile.

SPRING propone impulsar y promover:

- A) Universidades dispuestas a incorporar como estándar de calidad en sus espacios formativos, la formación en competencias prosociales que faculten a los estudiantes para generar relaciones de confianza en equipos donde haya diversidad cultural, social, económica, disciplinar; para fortalecer las propias oportunidades, ámbitos y metodologías grupales en redes eficientes de estudio; para crear y mantener nuevas redes de trabajo, como también el acceso a mejores oportunidades laborales.

De este modo, la formación de graduados con excelencia académica, vocación de servicio, con una perspectiva ética aplicada cobra una relevancia imperativa, pues bajo el enfoque de la optimización prosocial (Roche 2010) se contribuye a estrechar la vinculación de la universidad con el medio, no sólo desde las prácticas profesionales, sino también desde el inicio de la formación de pregrado, puesto que se favorecen los aprendizajes en contextos reales en alianza con la diversidad de actores sociales de la región.

- B) Universidades que asuman un rol activo en la promoción del diálogo con los posibles futuros empleadores de los estudiantes, para que éstos conozcan, se sensibilicen, se formen, valoren e implementen en sus políticas de contratación y valoración de sus empleados, los mismos estándares de calidad prosocial con que se forma a los estudiantes.

El modelo SPRING está basado en la implementación teórico práctica de un modelo de optimización de las relaciones interpersonales que es sistémico, que mira la realidad de los beneficiarios del proyecto desde una dimensión intra e interpersonal, grupal y laboral; por lo tanto SPRING es un

modelo de intervención que permite incidir de manera transversal en los diferentes ámbitos (privado, universitario, laboral) de la práctica social tanto de jóvenes, como de docentes universitarios y de los posibles empleadores.

Historia de SPRING – Cómo nace y qué busca

SPRING se basa en un proyecto de intervención exitoso previo sobre RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA desarrollado en conjunto entre LIPA (Laboratorio de Investigación Prosocial Aplicada) de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), y la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (PUCV).

LIPA de la UAB ha desarrollado junto con la PUCV, desde 2007 procesos de formación y seguimiento en habilidades de liderazgo prosocial para estudiantes y docentes provenientes de 26 carreras implicadas en el proyecto MECESUP UCO 0303 y 0714. El equipo LIPA se ocupa de investigación aplicada hace más de 20 años. Su línea de investigación aplicada en prosocialidad ha sido implementada en educación escolar en numerosos países de América y Europa. Actualmente sus ámbitos de intervención son en el ámbito sanitario, universitario y organizacional. Sólo el año 2007, unas 1200 personas de España, Italia, Colombia, Chile, Croacia, Eslovaquia y Chequia han participado en conferencias o programas de Comunicación de Calidad Prosocial realizados por miembros de LIPA.

Con esta experiencia previa, podemos sustentar que el Objetivo de este modelo, no sólo es pertinente en lo social y deseable, sino que también es un modelo viable.

A modo de generalización, podríamos decir que objetivo general de SPRING es:

Empoderar el liderazgo social de las universidades a través del desarrollo de un modelo educativo:

- de renovación curricular para la Responsabilidad Prosocial de las universidades latinoamericanas,
 - centrado en la optimización de las habilidades y competencias intra e inter personales, grupales
 - que promuevan, fundamentalmente, la inserción laboral de los estudiantes en situación de pobreza
 - o que forman parte de colectivos desfavorecidos;

- y a través de una promoción activa de espacios de diálogo y cooperación con los futuros empleadores
 - del territorio geográfico de influencia de la universidad
 - para conjuntamente impulsar las transformaciones sociales en vista al desarrollo sostenible del país.

SOSTENIBILIDAD DE SPRING

Las metodologías implementadas en cada carrera además de institucionalizar de manera curricular contenidos que permanecerían una vez terminada la intervención, transforma a las carreras participantes en lo que podríamos denominar una primera fase piloto, en verdaderos “centros de confianza”, articuladores de redes prosociales entre posibles empleadores y estudiantes.

SPRING crea un modelo transferible a otras carreras de la propia universidad o a otras universidades de la región, pues funciona en cada carrera con al menos dos docentes expertos, motivados y capacitados en los contenidos y metodologías específicas del modelo.

El concepto que presentamos, no es un modelo que tenga demasiados riesgos sociales o económicos, pues al no haber una inversión en sistemas de producción es independiente de temas políticos, económicos o de gestión de la propia universidad. Se trata de cambios culturales, de un estilo de trabajo, de un estilo de docencia, de un estilo de inclusión de colectivos desfavorecidos en la toma de decisiones. Un proceso de training exitoso de los docentes, debería ser suficiente garantía de institucionalización del proyecto.

Por otro lado, aunque no se lograra la instalación de SPRING en todas las carreras de una universidad, o incluso aunque fuera un proyecto que no involucrara a todos los docentes de cada carrera, la sola existencia de este núcleo fuerte de docentes entrenados, más la existencia de nuevas asignaturas formalizadas, consolida y sienta las bases de una cultura prosocial y de un rol de la Universidad para transferir las competencias no solo a sus estudiantes, sino también a otros stakeholders.

La innovación curricular que se propone, además de la práctica estructurada de diálogo con los empleadores (uno de los stakeholder más importantes de la universidad) intensifica y profundiza la relación Universidad – Región, propicia aprendizajes de contenidos disciplinares y multidisciplinares, desarrolla competencias para la inserción laboral y para la participación ciudadana activa, y coincide con las declaraciones de UNESCO respecto a los desafíos de la Educación Superior en América Latina, que reivindican “el carácter humanista de la Educación Superior, en función del cual ella debe estar orientada a la formación integral de personas, ciudadanos y profesionales, capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos implicados en el desarrollo endógeno y la integración de nuestros países, y participar activa, crítica y constructivamente en la sociedad” (Mara Xarur, X. 2008, p.13)

Asimismo, SPRING responde a una necesidad de reforma y modernización de las instituciones y de los sistemas de Educación Superior en los países latinoamericanos para avanzar en la creación de una zona común de Educación Superior en América Latina.

Una última observación importante es que el modelo SPRING responde a las prioridades de la contingencia social y política en modo complementario, (y no sustitutivo o alternativo) a otras acciones que, localmente, pueden (o deban) ser llevadas adelante para facilitar el acceso a la universidad y la permanencia en ella de los estudiantes durante toda la carrera (en particular, los estudiantes socio económicamente desaventajados). Hacemos referencia a las acciones relativas a políticas nacionales acerca de la educación superior (apoyos financieros o financiamientos externos para garantizar la gratuidad y el acceso a la clase media y baja; mejoramiento de la calidad de la educación, entre otros), a las políticas territoriales de involucrar potenciales mercados laborales donde los titulados pueden acceder.

La originalidad de SPRING está vinculada de hecho, a su objetivo de apuntar hacia los recursos humanos, extendiendo el concepto de quiénes son los beneficiarios de la universidad, ampliando la influencia de la institución universitaria hacia la sociedad civil en general que, por efecto de la implementación del modelo SPRING se “corresponsabiliza” en conjunto con la universidad (y ésta en conjunto con la sociedad) en el hacerse cargo en modo sistémico del derecho a la instrucción superior y a un desarrollo laboral satisfactorio de muchos jóvenes en dificultad.

REFERENCIAS

- Caprara, G. V. (2006). Comportamento prosociale e prosocialità. In G.V.Caprara & S. Bonino (Eds.), *Il comportamento prosociale. Aspetti individuali, familiari e sociali* (1 ed., pp. 8-22). Trento: Erikson.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science: A Journal of the American Psychological Society / APS*, 11(4), 302-306. Recuperado Marzo 3, 2009, a partir de <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11273389>
- Caprara G.V., Steca, P., Zelli, A. e Capanna C. (2005). A new scale for measuring adults prosocialness. “*European Journal of Psychological Assessment*” n.21 pp. 77-89
- Escotorin, P. y Roche, R. (ed.) (2011) *Cómo y por qué prosocializar la atención sanitaria: reflexiones, desafíos y propuestas. Conclusiones del Proyecto Europeo CHANGE*. La Garriga: Martí L'Humà.
- Escotorin, P. (9-11-2007). *Vías para optimizar prosocialmente la inequidad en Latinoamérica*. Manuscrito no publicado
- Hoffman, Kelly and Centeno, Miguel Angel (2003) *THE LOPSIDED CONTINENT: Inequality in Latin America*. *Annu. Rev. Sociol*, 29, 363–90
- Inter American Development Bank, www.iadb.org. School to work transition. Tomado de, <http://www.iadb.org/topics/education/educationandtheidb/index.cfm?lang=en&id=educ&artid=6460> el 20 de junio de 2010
- Mara Xarur, X. (2008) *La reflexión sobre la responsabilidad social universitaria –RSU y su sentido para la educación superior en la sociedad latinoamericana y caribeña*. Educación Superior y Sociedad. UNESCO http://www.unesco.org.uy/politicacientifica/budapest+10/fileadmin/templates/cienciasNaturales/pcyds/Budapest10/archivos/ess_septiembreao_13_nro2_2008.pdf
- Mazzara, Bruno M. (1999) *Esteriotipos y prejuicios*. Madrid: Acento Editorial
- Roche, R. (1997). *Psicología y Educación para la prosocialidad*. (1ª ed.) Buenos Aires: Ciudad Nueva.
- Roche, R. (1999). *Desarrollo de la Inteligencia Emocional y Social desde los Valores y Actitudes Prosociales en la Escuela*. (1ª ed.) Buenos Aires: Ciudad Nueva.

“Educación para la Responsabilidad Social: Estrategias de Enseñanza y Evaluación”

VI Encuentro Nacional y IV Encuentro Internacional



Universidad de Concepción

Roche (Ed.) (2010). *Prosocialidad: Nuevos desafíos: métodos y pautas para la optimización creativa del entorno*. Ciudad Nueva: Buenos Aires

SITEAL, Sistema de Información de Tendencias Educativas en Amercia Latina (2005). *La educación superior en América Latina: acceso,*

permanencia y equidad. Bajado DE

http://especiales.universia.net.co/dmdocuments/educacion_superior_america_latina.pdf , el 11

de julio de 2011.

Conferencia 3

Educación para el Desarrollo Sostenible, una vía para el fortalecimiento del Ejercicio Profesional Socialmente Responsable.

MSc. Mariela Torres Pernalette
marielar.torres@unicup.edu.mx

Esta ponencia es parte de un artículo en prensa del libro: Vida Sustentable, editado por el Departamento de Divulgaciones de la Universidad de las Américas Puebla, México y que será publicado en el mes de enero de 2012.

Introducción

El papel de la educación en el desarrollo social y económico de una región o país es incuestionable, considerando que su objetivo fundamental es la formación de profesionales y ciudadanos que se incorporarán al proceso de construcción de la sociedad. Corresponde a la educación la misión de formar individuos que sean capaces de poner en práctica conocimientos, habilidades, valores y actitudes que potencien el desarrollo económico, político y social de sociedades preparados para hacer frente a las rápidas transformaciones (tecnológicas, socioculturales, políticas) que tienen lugar en el mundo actual; sociedades que se interesen no sólo en el crecimiento de las riquezas, sino que sean capaces de generar éstas sin destruir el entorno, velando además por su redistribución con equidad.

Existe consenso en cuanto al importante papel que juega la educación superior en este sentido, así como acerca de la necesidad de que sus instituciones introduzcan cambios en los modelos educativos para afianzar este rol hacia modelos de educación transformadora, que den prioridad al aprendizaje social y coadyuven a profundizar la comprensión de la noción de desarrollo sustentable (Axelsson, Sonesson y Wickenberg, 2008).

La llegada del siglo XXI significó la aparición de enfoques novedosos en la conducción de los procesos de enseñanza aprendizaje en las instituciones de educación superior (IES), entre los que destaca la introducción del concepto de sostenibilidad en la educación. Analizando el papel de la educación en las Américas y las políticas públicas, discutidas en las Cumbres de las Américas, Feldfeber y Saforcada destacan que uno de los más importantes logros de la Cumbre efectuada en Bolivia en 1996 es el relacionado con la inclusión del concepto de sostenibilidad en la educación, como una vía o “[estrategia privilegiada] para resolver los problemas de la pobreza y la discriminación...” (Feldfeber y Saforcada, 2005, p. 9), en contraste con Cumbres anteriores, que ponían el énfasis en la promoción del acceso a la educación y a las nuevas tecnologías de la información.

En la Iniciativa Número 5 del Plan de Acción para el Desarrollo Sostenible de las Américas, promulgado en la Cumbre antes mencionada, se recomienda: “Estimular cambios en las políticas de educación y comunicación, las directrices y los planes de estudio a fin de incluir una instrucción en desarrollo sostenible adaptada a las diferentes necesidades y realidades del Hemisferio, teniendo en

cuenta, según corresponda, las realidades pluriculturales y multilingües, y asegurar que contribuyan a la creación de una conciencia social del desarrollo sostenible”⁴.

Al decir de Feldfeber y Saforcada (2005), a partir de esta Cumbre, las siguientes versiones superan la intención de vincular a la educación con la erradicación de la pobreza, la democratización de las sociedades, la discriminación y el libre comercio entre los países de la región, y pasan a buscar “reinsertar a la educación en un proyecto político-social más inclusivo” (Feldfeber y Saforcada, 2005, p.11), asumiendo el concepto de Desarrollo Humano Sustentable (DHS) establecido por la ONU en su Resolución 42/187 de 1987 “Report of the World Commission on Environment and Development”⁵.

Esta intención adquiere relevancia global con el establecimiento del Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) 2005-2014, coordinado por la UNESCO con el fin de promover nuevos comportamientos, principios, valores y prácticas educativas encaminadas a garantizar el futuro de la humanidad.

El Plan de Acción Internacional del Decenio desecha la concepción tradicional de la educación y propugna la interdisciplinariedad y el aprendizaje integral frente al aprendizaje por asignaturas separadas; el aprendizaje basado en valores; el desarrollo del pensamiento crítico en lugar de la memorización; la implementación de múltiples métodos de enseñanza; la adopción de decisiones colectivas; y la adaptación del aprendizaje a la realidad local y mundial, integrando las experiencias de aprendizaje a la vida cotidiana personal, profesional y social (UNESCO, 2005).

El artículo de fondo Education for sustainable development: regional futures in a global world, además de dominar los conocimientos disciplinares. Y se concluye que estos(2008), destaca la relevancia de la EDS y la importancia del llamado proceso de aprendizaje social en la educación superior; pone énfasis en la necesidad de formar profesionales con competencias integradoras, con un enfoque del proceso de enseñanza aprendizaje orientado a los problemas reales, los contextos auténticos, la colaboración y la transdisciplinariedad en la construcción de conocimiento son retos a las tres funciones sustantivas de las universidades: docencia, investigación y extensión.

Los esfuerzos por promover la EDS son muy diversos (Shephard, 2008). Este autor sugiere que un elemento central de la educación para la sostenibilidad es el componente afectivo, íntimamente ligado a los resultados del aprendizaje de valores, actitudes y comportamientos. Insiste

4 Ver Website del Plan de Acción para el Desarrollo Sostenible de las Américas, Cumbres de las Américas Sobre Desarrollo Sostenible, Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, 7 al 8 de diciembre de 1996, <http://www.summit-americas.org/boliviaplan-spanish.htm>, consultado el 27 de febrero de 2009.

5 Ver Website <http://www.un.org/documents/ga/res/42/ares42-187.htm>, consultado el 20 de enero de 2008.

en la necesidad de desarrollar investigaciones que contribuyan a la epistemología y la contextualización en este campo (Wright, 2007, citado por Shephard, 2008).

Wright (2002) puntualiza, que mientras unas universidades asumen la sostenibilidad desde un punto de vista macro, esto es, atendiendo a las recomendaciones de declaraciones internacionales sobre el tema, otras adoptan un enfoque micro, mediante la creación de políticas institucionales de sostenibilidad ajustadas a su situación particular. El autor destaca la importancia de la adopción de medidas concretas en diversas esferas, a fin de alcanzar la sustentabilidad: la gestión operativa sostenible, la investigación académica sostenible, promoción del conocimiento del medio ambiente, la responsabilidad ética y moral, la cooperación entre las universidades y países, el desarrollo de planes de estudio interdisciplinarios, y asociaciones con el gobierno, las organizaciones no gubernamentales y la industria.

Algunas de las transformaciones que se proponen a las universidades para transmitir una educación para la sostenibilidad son resumidos por Ferrer y colaboradores (2008): cambiar los métodos educativos basados solamente en la trasmisión de información (procesos de aprendizaje de una sola vía) por métodos más interactivos, con fuerte énfasis en las habilidades del pensamiento crítico (Sterling, 2005; Wals y Corcoran, 2006, citados por Ferrer y colaboradores, 2008); desarrollar la transdisciplinariedad, tanto en la docencia como en la investigación (Max Neef, 2005; Van Dam, 2006, citados por Ferrer y colaboradores, 2008); orientar la enseñanza y la investigación hacia la solución de problemas sociales reales; promover la creación de redes; promover liderazgo y visión que favorezcan los cambios necesarios, acompañados de adecuada asignación de responsabilidades y recompensas para aquellas personas comprometidas con una perspectiva a largo plazo de transformación de la universidad, dispuestas a responder a las necesidades cambiantes de la misma (Lozano, 2006, citado por Ferrer y colaboradores, 2008).

Los autores refieren también las barreras potenciales para alcanzar tales transformaciones, entre las que destacan las siguientes:

1. La libertad de cátedra y las estructuras jerárquicas universitarias, que hacen difícil aceptar cambios y lograr consensos entre los grupos de profesores de las diferentes facultades. Aunque la libertad de cátedra se considera beneficiosa (y de hecho es uno de los logros de la universidad moderna), también puede “inhibir las posibilidades de introducir la enseñanza para el desarrollo sostenible” (Scott y Gough, 2006, citado por Ferrer y colaboradores, 2008).

2. Carencia de una estructura de incentivos (salarios, ascensos, entre otros) para los profesores que se empeñan en transmitir una enseñanza para el desarrollo sostenible.
3. La resistencia al cambio o falta de deseo de cambio, por cuanto en ocasiones el mismo significa más trabajo o al menos trabajar de manera diferente a lo habitual.
4. La presión de la sociedad. En este sentido, los autores plantean que mientras la propia sociedad no exija tales cambios (respecto a las características de los egresados, las líneas de investigación, etc.), la universidad puede encontrar pocas razones para realizar las transformaciones requeridas, y por tanto, mantiene el statu quo.

Velázquez y colaboradores (2005) identificaron algunas barreras concretas que obstruyen la implementación de la sustentabilidad en las IES: falta de conciencia, interés y participación, estructura organizativa inadecuada, de financiación, de apoyo de los administradores de las universidades, de tiempo, de acceso a datos, de planes de formación, falta de comunicación oportuna y de información, resistencia al cambio, falta de regulaciones más rigurosas, mentalidad mercantilista en la gestión institucional, falta de investigación interdisciplinaria, de indicadores de rendimiento, de políticas para promover la sostenibilidad en el campus, de definiciones estándar de los conceptos, problemas técnicos, falta de designación de lugares de trabajo y el "machismo", que limita la participación de la mujer.

Sibbel (2009), destaca que los planes de estudio deben derivar directamente de las necesidades de la sociedad, de manera que los estudiantes puedan ser alentados a experimentar con ideas creativas para encontrar soluciones a los problemas del mundo real. Pone énfasis en la necesidad de rediseñar los currículos hacia la transdisciplinarietà, la solución de problemas del mundo real y la promoción de valores de una ciudadanía global.

En un análisis acerca de las medidas que están tomando las universidades australianas para introducir la EDS, Thomas (2004), reconoce que a pesar del aparente apoyo generalizado a la concepción de la educación de estudiantes en sostenibilidad, hay poca implementación. El autor señala como un indicador positivo la adhesión de las universidades al movimiento internacional que ha apoyado las iniciativas de EDS, en particular a declaraciones de carácter global, entre las que destacan la Declaración de Talloires, emitida por la Asociación de Líderes de Universidades para un Futuro Sostenible (Octubre 1990)⁶, la Declaración de Halifax (Diciembre 1991)⁷, Declaración

⁶ Una versión de la declaración está disponible en http://www.ulsf.org/pdf/Spanish_TD.pdf, consultado el 4 de mayo de 2010.

⁷ Una versión de la declaración está disponible en <http://www.iisd.org/educate/declarat/halifax.htm>, consultado el 4 de mayo de 2010.

Swansea, de la Asociación de Universidades del Commonwealth (Agostot 1993)⁸, Conferencia de los rectores de Europa del Capítulo para el Desarrollo Sustentable de la Universidad Copernicus (1994)⁹, la Declaración de Kyoto de la Asociación Internacional de Universidades (1993)¹⁰ y la Declaración del capítulo Estudiantes para el futuro sustentable de las uniones de estudiantes del Reino Unido (1995)¹¹.

Para Thomas (2004), la EDS debe considerar los siguientes aspectos: la necesidad de aceptar la probabilidad de supervivencia de nuestra especie; una actitud de cuidado o de gestión, en particular con respecto al compromiso con la vida y su preservación; la transdisciplinariedad y la comprensión de las interrelaciones entre lo cognitivo, lo afectivo y la acción. El autor reporta los resultados de algunas investigaciones realizadas en universidades australianas y concluye que el retraso en el paso a una EDS se relaciona con los obstáculos básicos identificados, dados por la carencia de una cultura que de prioridad a lo ambiental, la falta de una estructura organizacional adecuada y de asignación de recursos al personal, así como la carencia de una eficiente capacitación del personal académico. Una estrategia para saltar estos obstáculos implica un cambio en la cultura organizacional.

Algunos autores identifican barreras en temas más concretos. Richardson y Lynes (2007) identificaron las barreras y motivaciones para la construcción de edificios verdes en la Universidad de Waterloo, Estados Unidos; resaltan una falta de liderazgo interno entre las partes interesadas con poder de toma de decisión, la falta de objetivos cuantificables de sostenibilidad y de una estructura operativa que no premia o estimula los diseños de construcción verde y la falta de comunicación entre los profesionales del diseño, las instalaciones de gestión y la facultad.

Wright (2010), evaluando los resultados de encuestas a presidentes y vice presidentes de universidades canadienses signatarias de la Declaración de Talloires, concluye que la mayoría de los participantes están bien versados en el concepto de desarrollo sustentable, pero menos familiarizados con el concepto de una universidad sostenible. Las limitaciones más importantes para avanzar hacia sostenibilidad identificadas en este estudio, corresponden a dificultades de índole financiera, la falta de entendimiento y conocimiento sobre temas de sostenibilidad entre la población universitaria y la resistencia al cambio.

8 Una versión de la declaración está disponible en <http://www.iisd.org/educate/declarat/swansea.htm>, consultado el 4 de mayo de 2010.

9 Una versión de la declaración está disponible en <http://www.iisd.org/educate/declarat/coper.htm>, consultado el 4 de mayo de 2010.

10 Una versión de la declaración está disponible en http://www.iau-aiu.net/sd/sd_dkyoto.html, consultado el 4 de mayo de 2010.

11 Esta es una de las pocas declaraciones sustentadas directamente por una asociación estudiantil.

En la fase preparatoria de la Conferencia Mundial sobre Educación para el Desarrollo Sostenible, realizada entre el 31 de marzo y el 2 de abril en Bonn (Alemania), se llevaron a cabo una serie de talleres para desarrollar recomendaciones que formarían parte de la Declaración resultante de la Conferencia Mundial. Entre las conclusiones del taller “Drivers and Barriers for implementing sustainable development in higher education” destacan las siguientes: (a) La EDS está relacionada con sistemas complejos de pensamiento y aprendizaje, es un proceso de aprendizaje, no un producto; (b) El cambio hacia la sostenibilidad en las universidades es sistémico y debe estar orientado hacia un aprendizaje transformador, abordando los problemas de sostenibilidad desde diferentes ángulos disciplinarios, perspectivas culturales, temporales y espaciales; (c) La EDS se ocupa de las actitudes y valores, tan importantes como el logro de conocimientos y la comprensión; (d) La EDS requiere de una enseñanza transdisciplinaria (como el propio concepto de DHS); (e) Es esencial que la transformación sea hecha sobre la base de conocimientos sólidos, aportados tanto por la docencia, como por la investigación (Holmberg y Samuelsson, 2006).

Stephens y colaboradores (2008) categorizan las percepciones acerca de cómo debe la educación superior contribuir a la transición de la sociedad hacia la sostenibilidad (a) La educación superior debe ser modelo para la sociedad en sus prácticas sostenibles; (b) Debe formar habilidades de integración, síntesis y formas de pensamiento que permitan al futuro egresado hacer frente a los complejos problemas y retos que plantea la sostenibilidad; (c) Debe “buscar inspiración” para definir sus problemas de investigación en el mundo real, esto es, deben estar dirigidos a abordar los urgentes retos de la sostenibilidad social; y (d)

Debe promover y mejorar la colaboración entre personas e instituciones tanto dentro como fuera de sus propios marcos, para resignificar a las universidades como agentes transdisciplinarios, integrados y entrelazados con otras instituciones sociales.

Los autores identifican 5 elementos críticos que las universidades deben tener en cuenta para lograr la transformación hacia la EDS: (a) los retos fundamentales de la sostenibilidad en la región, esto es, identificar las necesidades del entorno; (b) la estructura de financiación y la independencia; (c) la organización institucional; (d) fortalecimiento de los procesos democráticos y (e) la comunicación e interacción con la sociedad.

El análisis de los esfuerzos realizados por las Universidades de Arizona y de Carolina del Sur, de Estados Unidos, como ejemplos de buena práctica en el tema, concluye que se requiere de la existencia de un fuerte comité institucional soportado por una clara filosofía de sostenibilidad que se vea reflejada en la misión institucional, sus metas, objetivos y políticas. Un componente clave en la

integración de la sostenibilidad en la enseñanza es la convicción personal y el compromiso de los dirigentes de ambas instituciones, lo que ayudó a que profesores y demás personal incorporaran los conceptos de sostenibilidad en sus responsabilidades laborales, acompañado de una fuerte campaña de capacitación del personal. Los resultados del estudio sugieren que la EDS requiere de una combinación de compromiso personal y la participación de todo el campus en las iniciativas (Davis et al., 2003).

Wals y Jickling (2002) sostienen que la integración de la sostenibilidad en la educación presupone el replanteamiento de las misiones institucionales, en el que participen todos los actores en la universidad, lo que debe conducir a la reformulación de las metas y objetivos de la enseñanza y programas de investigación y se traduzca en una estrategia común. Los autores discuten la vaguedad del término sostenibilidad y puntualizan algunas aristas importantes del mismo, como una especie de definición operativa que puede contribuir en gran medida a la mejora del potencial educativo desde una perspectiva más emancipadora. Estas aristas suponen ver a la sostenibilidad como construcción social, como una ideología política; como una visión de trabajar en pro del bienestar común; como un marco normativo, ético y moral; como innovación y catalizador para el cambio; como una herramienta que ayuda a pensar. Vista así, la sostenibilidad es un fenómeno complejo, por lo cual su introducción en la educación debe ser de carácter interdisciplinario, sistémico y holístico, de modo que abarque la cognición, las actitudes, emociones y habilidades. Los autores plantean que la EDS no se presta a la planificación unilateral, lineal o a un paradigma científico reduccionista, sino que debe privilegiar la integración sistémica entre la teoría y la práctica, en una praxis sistémica. Wals y Jickling (2002) apuntan que la enseñanza de la sostenibilidad requiere de la transformación de los modelos mentales, sobre la base de un debate profundo acerca de normativas, ética, convicciones y valores. Wagner y Dobrowolski (2000, citado por Wals y Jickling, 2002) señalan que la reorientación didáctica para la sostenibilidad debe estar orientada a: un enfoque en competencias y habilidades superiores de pensamiento; la adopción de principios holísticos y competencias prácticas sistémicas; la EDS requiere un inicio temprano, es decir, desde la enseñanza básica; reflexión crítica de la propia labor docente; auto-compromiso y la asunción de responsabilidades; la potenciación de los alumnos, permitiéndoles trabajar en la solución de los problemas reales que ellos mismos han identificado; aprecio y respeto por las diferencias; la sostenibilidad requiere coraje, en palabras de los autores, "atrévete a ser diferente"; la sostenibilidad requiere creatividad, no existen recetas de perfección. Esta reorientación requiere de

profundos cambios en las estrategias didácticas, orientadas a la solución de problemas, el aprendizaje experiencial y el aprendizaje permanente.

Una importante red que agrupa universidades que promueven la EDS es la International Sustainable Campus Network (GUNI)¹², que cuenta, entre otros recursos, con el Observatorio Universidad y Compromiso Social. Este observatorio promueve la innovación y el intercambio de conocimiento entre la sociedad y las instituciones de educación superior (IES) mediante la publicación permanente de buenas prácticas globales, regionales y locales, las que son clasificadas por regiones (Asia y Pacífico, Estados Árabes, América del Norte, Europa, América Latina y el Caribe), así como por conceptos o áreas temáticas (Torres y Trápaga, 2010).

Otra red constituida para promover y apoyar la EDS es la Global Higher Education for Sustainability Partnership (GHESP)¹³, conformada por la organización Líderes Universitarios para un Futuro Sustentable, la Asociación Internacional de Universidades, el programa Copernicus¹⁴ y la UNESCO, entre cuyos objetivos se encuentran promover la aprobación y aplicación plena de los tratados de Talloires, Kyoto, y Copérnico; mejorar el desarrollo de centros regionales de excelencia en los países desarrollados y en desarrollo y la eficacia de las redes entre ellos; producir herramientas orientadas a la acción para universidades, gerentes, administrativos, docentes y estudiantes, diseñadas para pasar del compromiso a la acción concreta¹⁵.

Como ya se ha enfatizado, las vías para promover la EDS son muy variadas, dependen no sólo de la voluntad política de las autoridades universitarias para llevar a cabo las acciones, sino también de la cultura organizacional, las tradiciones de las instituciones, las características locales, regionales y nacionales, el nivel de preparación de docentes e investigadores, fuentes de financiamiento, orientaciones político ideológicas de los actores involucrados, entre otros factores.

Por otro lado, las acciones encaminadas a promover y fortalecer la EDS deben encontrarse en las tres funciones sustantivas universitarias, docencia, investigación y extensión, las que de algún modo se ven refrendadas en las estrategias y estilos de gestión de la institución como un todo.

¹² Ver Website: <<http://www.international-sustainable-campus-network.org/index.php?id=1>>, consultado el 2 de febrero de 2009.

¹³ Ver Website http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=34701&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, consultado el 4 de mayo de 2010.

¹⁴ COPERNICUS (Programa de cooperación en Europa para la Investigación sobre la Naturaleza e Industria a través de la Universidad de Estudios Coordinado) es un programa de la Conferencia de Rectores Europeos, diseñado para reunir a las universidades y otros sectores europeos interesados en promover una mejor comprensión de la interacción entre el hombre y el medio ambiente y colaborar en asuntos ambientales comunes.

¹⁵ El Plan de acción de esta red puede ser consultado en el sitio

http://portal.unesco.org/education/en/files/37578/11037253463GHESP_Action_Plan_December_04.pdf/GHESP_Action_Plan_December_04.pdf, consultado el 4 de mayo de 2010.

Gestión organizacional para fortalecer la EDS en instituciones de educación superior.

Asumir la EDS requiere disponer de estructuras organizacionales que coadyuven a potenciar el cambio y la transformación a todos los niveles. Las universidades cuentan generalmente con una estructura organizacional tradicional, que ha sufrido cambios mínimos gracias a reformas universitarias en momentos de crisis, sin embargo, conservan en esencia la estructura de “territorios de saber/poder” (Carrizo, 2006), dispuestos en cátedras, decanatos, departamentos, etc., generalmente asociados a un campo disciplinar específico. Esto condiciona, en gran medida, que los instrumentos básicos asociados a la formación de profesionales (programas, currículos, evaluación, capacitación de docentes, estructuras de comunicación y mediación entre diferentes campos de saber, etc.) estén sujetos también a las reglas de estos compartimentos estancos, de modo que se genera una resistencia a su modificación. Como plantea Carrizo (2006), “La Universidad, como institución productora de conocimientos y formadora de opinión y tendencias, tiene una responsabilidad social incuestionable”, y si asume esta responsabilidad con seriedad está obligada a transformarse en correspondencia con los cambios que van teniendo lugar en la sociedad que le cobija.

Entre las transformaciones que están teniendo lugar en las universidades destacan la introducción de innovaciones en los métodos de gestión, en el tratamiento de los temas medioambientales, la creación de y adhesión a redes de conocimientos, y por supuesto, las innovaciones en las formas de gestión de sus 3 funciones sustantivas, docencia, investigación y extensión. Para hacer posible y llevar a efecto estas innovaciones habría que considerar el fortalecimiento de una cultura que provea marcos de referencias que permitan a las universidades la interpretación de sí mismas y su papel en el mundo actual, a partir de la construcción de nuevos valores, subjetividades, tipos de conductas y actitudes que permean diversas dimensiones de lo humano (lo ecológico, lo político y lo valoral o axiológico, entre otras) para configurar, en última instancia, la tonalidad de las acciones de los distintos actores sociales, desde las cuales se opta por la construcción de un mundo más humanizado.(Rebellato, 2000), clarifica este concepto cuando plantea que al hablar de cultura se refiere a “ ..una matriz generadora de los comportamientos, hábitos, lenguajes, valores, relaciones sociales. La cultura es constitutiva de los sujetos, de su diversidad y de su protagonismo o de su ratificación”). Una característica ineluctable del concepto de cultura es su construcción colectiva, por lo que se trata de contribuir, desde esta concepción, a la elaboración de una epistemología de la educación para la sustentabilidad, tal como enfatiza Tünnermann, (2011):



“Será preciso construir una modernidad ética, que mantenga los valores del humanismo y de la igualdad de derechos entre todos y cada uno de los seres humanos, subordinando el poder técnico y político a los valores de la ética. En este sentido, si bien la Universidad debe generar conocimientos y dotar a sus graduados de las competencias y destrezas necesarias para el ejercicio de su especialidad, no puede descuidar su carácter de centro por excelencia del cultivo de una conciencia ética, crítica y responsable ante la problemática mundial y nacional. La Universidad no puede renunciar a su misión de institución forjadora de una cultura de responsabilidad social, que va más allá de la función de preparar el capital intelectual de alto nivel del país”.

También habrá que considerar la importancia del concepto de Responsabilidad Social, en tanto que configura conductas éticas y plantea a la organización universitaria ir más allá de lo estrictamente demandable y exige conductas de corresponsabilidad con su entorno (ambiental y humano, a nivel interno y externo). Por tanto, se define a una universidad socialmente responsable “aquella que desarrolla una capacidad de gestión ética, que permite la reconfiguración permanente de sus esfuerzos docentes, de investigación y de extensión para generar profesionales capaces de dar solución a los complejos problemas del mundo actual y personas con un alto nivel de compromiso y de ciudadanía global responsable por su participación en la transformación permanente de su entorno familiar, profesional y social” (Torres y Trápaga, 2011).

Estamos reflexionando entonces acerca de la importancia de transformar la gestión universitaria considerando los impostergables cambios en la cultura organizacional, de tal manera que esté en capacidad de responder a los desafíos que demanda la sustentabilidad y cumplir con los criterios de calidad y pertinencia social desde esta perspectiva, en este sentido pongo a vuestra consideración las siguientes dimensiones para que sean analizadas como lineamientos orientadores en la toma de decisiones para la gestión de las universidades dispuestas al cambio:

1. Gestión Administrativa Sostenible. Corresponde a las universidades un importante papel en la generación de políticas públicas para promover la EDS, que abarquen los distintos niveles educativos: enseñanza pre escolar, básica, media y superior, y que considere los cambios oportunos en sus planes de estudios, así como la formación de los docentes y/o investigadores que conforman las instituciones educativas. Las universidades deben ser organizaciones que aprenden, con estructuras y con objetivos institucionales en congruencia con una ética que

propugne un modelo de vida pública y privada para la sustentabilidad. Es vital que las estructuras organizacionales permitan coordinar y promover la agenda de sostenibilidad desde su planeación, implementación, evaluación y medición de impactos al interior de la institución y en el contexto social y geopolítico en la cual está inmersa, así como promover la adhesión a redes de conocimiento sobre el tema de EDS. Instituciones que desarrollen indicadores de rendimiento y de impactos, que permitan cuantificar y cualificar los niveles de cumplimientos de los objetivos de sustentabilidad; políticas que regulen procesos de estimulación y evaluación que valoren las iniciativas de sustentabilidad. Estilos de gobernanza donde prevalezca la descentralización en la toma de decisiones, principios de autonomía en la ejecución presupuestaria en congruencia con la planeación estratégica de las distintas estructuras de la organización, que contemplen partidas presupuestales que financien de manera prioritaria los esfuerzos académicos, de investigación, de extensión y/o proyección social hacia la sustentabilidad. Una cultura de gestión administrativa sustentable requiere la adscripción a políticas (nacionales e internacionales) de evaluación de los niveles de cumplimiento de sustentabilidad, de tal modo que sirvan de base para la obtención de financiamientos o inversiones para los diversos programas universitarios. Así como la creación de políticas de promoción y difusión dirigidas a la totalidad de la comunidad universitaria y sus socios externos, a partir del uso de estrategias didácticas innovadoras con el fin de apropiar a todos los actores sociales de la concepción de Desarrollo Humano Sustentable. Esta cultura comprende también la transparencia y rendición de cuentas en la gestión.

2. Gestión Académica Sostenible. Se impone la inserción en las mallas curriculares, a nivel de pre y posgrado, del tema de la sostenibilidad, de la ética, educación ambiental, social y política, con un enfoque transdisciplinario, no asociado sólo a disciplinas y/o carreras específicas. Se requiere que las evaluaciones de los planes de estudio respondan a las demandas reales de la sociedad, de sus necesidades, y en especial, las que abordan problemas relacionados con la sustentabilidad (económicos, sociales y ambientales); las revisiones curriculares deben considerar la capacitación de los docentes en temáticas vinculadas a la sustentabilidad y estrategias pedagógicas innovadoras, como medida para atenuar la resistencia a los cambios que se proponen en los planes de estudio. Una cultura de gestión académica sustentable supone el desarrollo de capacidades individuales y colectivas a partir de experiencias de aprendizaje que articulen teoría y práctica, relacionen lo cognoscitivo y lo afectivo, fortalezcan el juicio valorativo, el desarrollo del pensamiento complejo y la transdisciplinariedad, la comprensión de la interculturalidad y el respeto a la vida, lo que engendra formas de actuar de manera crítica y reflexiva, actitudes y maneras de

proceder desde la profesión, y como ciudadano responsable, sobre la realidad social, local, regional, nacional e internacional. Las revisiones curriculares deben apoyarse en la definición de aprendizajes de salidas o learning outcomes para la sustentabilidad, los cuales han de estar referidos no sólo a la educación formal, sino incluir también los aprendizajes co-curriculares y extraescolares. Aprovechar los espacios de oportunidad y escenarios alternativos para favorecer el intercambio entre los saberes académicos y los saberes populares; fortalecer los intercambios estudiantiles, académicos y de empleados en general, con el fin de aprovechar los núcleos de conocimientos, buenas prácticas, comunidades de prácticas y de aprendizajes, redes virtuales, entre otras, en el tema de la sostenibilidad como una estrategia para la gestión del conocimiento. Se recomienda la inclusión de acreditación académica particular para los estudiantes que participen en proyectos que fortalezcan la sustentabilidad, los que pueden a su vez formar parte de un portafolio personal que acredita la experiencia y capacidades del estudiante en la gestión de la sustentabilidad. Por último, y no menos importante, se debe privilegiar la interconexión permanente entre la docencia, la investigación y la extensión o proyección social universitaria.

3. Gestión Ambiental Sostenible. El ser humano forma parte del planeta tierra y ésta es nuestra morada, para conservarla y mejorarla, se necesita de la promoción de una cultura ecológica, de respeto no solo a la especie humana, sino a todas las especies que pueblan el planeta y a sus entornos vitales. La educación debe promover un mayor reconocimiento y reencuentro con el orden de la naturaleza, asunto que tendrá repercusiones en la consciencia y el accionar del ser humano, en la sensibilización para apreciar la vida circundante, incluyendo en el sentido de vida, en la intimidad de nuestro ser, de nuestra condición de persona, la dimensión medioambiental, acercando la formación a la construcción de un modelo de plenitud colectiva, social. Una cultura de gestión ambiental sustentable requiere de la elaboración de declaraciones medioambientales en congruencia con el cuidado del patrimonio natural y la biodiversidad de la región donde se inserta la universidad, y que estos aspectos formen parte, de manera transversal, de las distintas mallas curriculares de las carreras y se fortalezcan a través de la investigación y la extensión universitaria. Las líneas de investigación deben favorecer el desarrollo de proyectos sobre la sustentabilidad, que coadyuven a disminuir los impactos negativos de la institución sobre el medio ambiente. Corresponde a la institución socializar el conocimiento a partir de la formación de toda la comunidad universitaria sin distinciones (autoridades, profesores, estudiantes, empleados) y de los actores sociales con los cuales interactúa, en lo referente al tema ambiental, a fin de compartir esfuerzos para el cuidado de la biodiversidad y el patrimonio natural.

4. **Gestión Política para la Sostenibilidad.** La educación se asume como una práctica emancipadora que permite develar la relación existente entre conocimiento y poder, lo que favorece ir construyendo una cultura política que tendrá implicaciones personales y colectivas en la formación de todos los actores sociales implicados en el acto educativo, impactando en el fortalecimiento del DHS y en la construcción de una democracia crítica. Una cultura de gestión política para la sustentabilidad se basa en una formación socialmente responsable de todos los actores involucrados en este proceso, que coadyuva a la construcción de una ciudadanía democrática, preparada y formada para impugnar las prácticas antidemocráticas y orientadas hacia el compromiso con la construcción de identidades políticas diferentes y sistemas de gobernabilidad más humanos. Una cultura política sustentable fundamenta la construcción de una ciudadanía crítica capacitada, que participa en la promoción e implementación de políticas que fortalezcan la igualdad social, la justicia, vigilancia ciudadana, auditoría social, en resumen, la participación ciudadana en la distribución equitativa de la riqueza y del poder con base en la legitimidad, de tal modo que no se permita la instauración, de ninguna manera ni en ningún nivel, de formas de dominación y de exclusión. Esta cultura contribuye sustancialmente a la construcción de un modelo de civilización alternativa que no acepta los sistemas de gobierno que permiten la corrupción y la impunidad.
5. **Gestión Ética para la Sostenibilidad.** A las instituciones de educación superior les corresponde un importante papel en la construcción de una ética de responsabilidad individual, colectiva, social y ecológica. Educar para el desarrollo sustentable supone fortalecer la capacidad de un liderazgo socialmente comprometido con procesos de transformación de la realidad hacia la implantación del bien común, la equidad, la justicia, la libertad, la paz, el respeto a la interculturalidad y al medio ambiente, por lo que no tienen cabida, desde esta perspectiva, los discursos y formas de comportamientos que exhiben una neutralidad axiológica y por ende, política. Una cultura para el fortalecimiento de la ética sustentable implica la necesidad de diseñar estrategias que permitan problematizar la responsabilidad individual y colectiva y comprender cómo el resultado de estas actuaciones afectan el futuro de las naciones, frente a la práctica instituida que orienta la maximización del beneficio individual en detrimento del bien común como una vía para alcanzar el éxito personal. Una formación ética contribuye a la construcción de un compromiso por la justicia generacional.

Evaluación

Transformar el modelo de gestión de la Universidad hacia la Responsabilidad Social, de modo que trascienda hacia a un modelo educativo que promueva el Desarrollo Humano Sostenible requiere la implementación de una práctica de evaluación permanente que considere, por un lado, el diagnóstico sistemático del Ethos Oculto Universitario¹⁶ a fin de conocer la brecha existente entre el deber ser y el es de la institución; y por otro, la evaluación de los impactos generados por la práctica de la Responsabilidad Social. Por lo tanto, la universidad debe establecer con claridad, las necesidades, actuaciones adecuadas e impactos esperados por grupos de interés tanto internos como externos¹⁷.

Lo anterior, permitirá establecer las expectativas e intereses razonables de los grupos antes mencionados, mismos que serán considerados en la determinación de indicadores (GRI, 2006) y por consiguiente en la elaboración de memorias de sostenibilidad, como vía idónea para informar con claridad y transparencia los impactos positivos y negativos de las acciones de la universidad.

Para una mayor comprensión de este aspecto, se presenta a continuación a manera de ejemplo, una tabla que refiere algunas de las necesidades, actuaciones adecuadas e impactos esperados para el caso de los estudiantes y algunos indicadores vinculados a la primera necesidad.¹⁸ Lo propio, corresponderá al resto de las necesidades y grupos de interés.

¹⁶ El diagnóstico del Ethos Oculto Universitario consisten en determinar en qué medida la institución promociona o no una verdadera Responsabilidad Social Universitaria, tomando en cuenta a sus principales actores: estudiantes, docentes, administrativos, egresados, autoridades. Permite evaluar el conjunto de valores ejercidos en la práctica cotidiana de la comunidad universitaria, sus hábitos y su modo de interactuar en ella, no siempre reconocidos de modo consciente, y contrastar los resultados de la evaluación con los postulados de la filosofía que exhibe la institución, tratando de identificar la brecha existente entre “lo que se dice” y “lo que se hace”.

¹⁷ Grupos de interés internos: Grupos sociales que se encuentran dentro de la estructura de la organización, léase: estudiantes, personal de administración y servicios, personal docente y/o investigador, y tomadores de decisiones (autoridades que conforman el Gobierno universitario, incluyen a Patronos, accionistas o propietarios). Grupos de interés externos: Grupos sociales no pertenecientes a la estructura interna de la organización, que se relacionan con ésta desde su independencia orgánica (Proveedores, otras instituciones de Educación Superior, agentes sociales, autoridades públicas o poderes públicos, sociedad y comunidad local, regional, nacional e internacional, medio ambiente o entorno natural).

¹⁸ Torres Mariela, M., Trápaga, Y., Alonso y Núñez, M (2001). [Elaboración de Indicadores de Responsabilidad Social para Universidades]. Datos no publicados.

Tabla 1. Estudiantes

Necesidades	Actuaciones adecuadas	Impactos esperados	Indicadores
<p>✓ Formación a lo largo de la vida (Aprendizaje Permanente)</p>	<p>✓ Ampliación y diversificación de la currícula, con la introducción de innovaciones educativas que consideren programas de contenido</p>	<p>✓ Comportamientos socialmente responsables útiles a lo largo de toda la vida.</p> <p>✓ Propicia el aprendizaje permanente de ciudadanos que participen activamente en la sociedad.</p> <p>✓ El aprendizaje no se limita a métodos formales y tradicionales de formación, se aprende a aprender para toda la vida y en cualquier circunstancia.</p> <p>✓ Se reconocen y aprovechan todas las</p>	<p>✓ Desarrollo de un modelo educativo para la formación de adultos, expresado en la filosofía institucional y en el número de cursos de Educación Continua y de actualización profesional permanente.</p> <p>✓ Número de Programas de contenido social y económico, destinado a la interpretación de los acontecimientos nacionales e internacionales.</p> <p>✓ Número de Programas de educación no formal (Actividades extracurriculares que fomentan la cultura del ocio, la creatividad, el goce de la naturaleza y el crecimiento como persona individual y colectiva.</p> <p>✓ Número de aprendizaje de salida o learnings outcomes (LO) (pensamiento sistémico o global, íntimamente relacionado con la inter, trans y multidisciplinariedad y la complejidad; integración de diferentes perspectivas; énfasis en actitudes y valores).</p>

social y posibilidades educativas que ofrece la vida en sociedad. destinados a la interpretación justa de los acontecimientos nacionales e internacionales es.

✓ Se aprende a vivir juntos, reconociendo la diversidad, mediado fundamentalmente por el conocimiento de sí mismo, en un contexto de igualdad, mediante la participación en proyectos comunes.

✓ Aprender a ser.

✓ Perfiles de egreso definidos, que toman en cuenta que el alumno debe salir con las competencias mínimas esenciales que le permitan ejercer satisfactoriamente su actividad profesional en los primeros años y seguir aprendiendo de una manera continua a lo largo de su vida.

✓ Número de Programas para promover el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TICs)

✓ Número de Comunidades de Aprendizaje que promuevan en el estudiante una constante interrelación y compromiso con la sociedad.

✓ Número de cursos dedicados a la Ética, la Responsabilidad Social y el Desarrollo Sostenible en todas las carreras.

✓ Número de cursos dictados bajo el método del aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

✓ Número de cursos dictados bajo el método del aprendizaje Basado en Proyectos Sociales (ABPS), y/o Proyectos Integradores Comunitarios (PIC).

A Modo de Conclusión

Una educación con calidad y pertinencia social requiere que los principios de la Sostenibilidad y de la Responsabilidad Social estén presentes en la Misión, Visión, Objetivos y en la Planeación Institucional de la Universidad, de manera que desde este soporte se deriven las políticas de gestión que articularán las acciones en la comunidad universitaria y en la sociedad, con el fin de fortalecer el impacto positivo de la institución en el Desarrollo Humano Sostenible. Las Instituciones de Educación Superior, deberán considerar las recomendaciones de la Iniciativa Mundial (GRI), a fin de publicar sistemáticamente sus Memorias de Sostenibilidad, para divulgar y rendir cuentas, frente a grupos internos y externos, con respecto al desempeño de la gestión ética y socialmente responsable. Lo anterior, privilegia a la universidad como instancia crítica permanente y como estructura ejemplarmente ética tanto en sus funciones sustantivas, como en su modelo de gestión. Por último, la sistematización de las estrategias, acciones y prácticas ligadas al modelo de Educación para la Sostenibilidad y la Responsabilidad Social, considerando las funciones sustantivas docencia, investigación y extensión y, las dimensiones laboral y ambiental, puede constituir una fuente de análisis para la creación de políticas educativas nacionales. Estoy convencida que la educación puede contribuir a la reordenación del mundo conforme a los valores de la sostenibilidad, a la reconciliación del ser humano con su entorno natural y social, por lo que estas reflexiones constituyen una aportación para abrir el diálogo.

Referencias

- Abidin Sanusi, Z. y Khelghat-Doost, H. (2008). Regional Centre of Expertise as transformational platform for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 9 No. 4, pp. 487-497.
- AECA .(2003) Marco Conceptual de la Responsabilidad Social Corporativa. Asociación Española de Contabilidad y Auditoría de Cuentas. Documento nº 1. Madrid.
- Albrecht, P., Burandt, S. y Schaltegger, S. (2007). Do sustainability projects stimulate organizational learning in universities?. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 8 No. 4, pp. 403-415.
- Axelsson, H. y Sonesson, S. y Wickenberg, P. (2008). Why and how do universities work for sustainability in higher education (HE)?. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 9 No. 4, pp. 469-478.
- Bardati, D. R. (2006). The integrative role of the campus environmental audit: experiences at Bishop's University, Canada. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 7 No. 1, pp. 57-68.
- Carrizo, L. (2006). Producción de conocimiento y políticas públicas. Desafíos de la universidad para la gobernanza democrática. CD Responsabilidad Social Universitaria. Red Universitaria de Ética y Desarrollo Social (RED), Iniciativa Interamericana de Capital Social, Ética y Desarrollo, Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado el 13 de enero de 2007 de <http://www.udlap.mx/rsu>
- Caviglia-Harris, J. y Hatley, J. (2004). Interdisciplinary teaching. Analyzing consensus and conflict in environmental studies. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 5 No. 4, pp. 395-403.
- Christensen, P., Thrane. M., Jørgensen, T. Y Lehmann, M. (2009). Sustainable development. Assessing the gap between preaching and practice at Aalborg University. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 10 No. 1, pp. 4-20.
- Dale, A., Newman, L., Ling, C. (2010). Facilitating transdisciplinary sustainable development research teams through online collaboration. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 11, No. 1, pp. 36-48.
- Davis, S.A., Edmister, J.H., Sullivan, K. y West, C.K. (2003). Educating sustainable societies for the twenty-first century. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 4 No. 2, pp. 169-179.

- Education for sustainable development: regional futures in a global world (2008). *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 9 No. 4.
- El-Zein, A., Airey, D., Bowden, P. y Clarkeburn, H. (2008). Sustainability and ethics as decision-making paradigms in engineering curricula. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 9 No. 2, pp. 170-182.
- Feldfeber, M. y Saforcada, F. (2005). La educación en las Cumbres de las Américas. Su impacto en la democratización de los sistemas educativos. Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas. Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (OLPEd), Serie Ensayos e Investigaciones, No 2. Recuperado el 2 febrero de 2009 de http://www.lpp-buenosaires.net/LPP_BA/Publicaciones/documentos/EI1_Cumbres-Informe.pdf.
- Ferrer, D., Adachi, J., Davidson, C.I., Hoshikoshi, A., et al. (2008). An international comparative analysis of sustainability transformation across seven universities. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 9 No. 3, pp. 295-316.
- Ferrer, D., Bruno, J., de Mingo, M. y Sans, R. (2004). Advances in education transformation towards sustainable development at the Technical University of Catalonia, Barcelona. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 5 No. 3, pp. 251-266.
- Ferrer, D. y Buckland, H. (2008). Mutual learning for sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 9 No. 4, pp. 450-468.
- GRI (2006). Guía para la elaboración de Memorias de Sostenibilidad. Recuperado el 20 de enero de 2008 de http://www.globalreporting.org/NR/rdonlyres/54851C1D-A980-4910-82F1-0BDE4BFA6608/2729/G3_SP_RG_Final_with_cover.pdf.
- Holmberg, J. & Samuelsson, B. E. (2006). Drivers and Barriers for Implementing Sustainable Development in Higher Education. *Education for Sustainable Development in Action* Technical Paper N° 3. Education Sector, Coordination of UN Priorities in Education / UN DESD, UNESCO, Francia.
- Lozano, F., Gandara, G., Perrni, O., Manzano, M., Hernandez, D. y Huisingh, D. (2008). Capacity building: a course on sustainable development to educate the educators. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 9 No. 3, pp. 257-281.
- Rebellato, J. (2000). La Encrucijada de la Ética. Neoliberalismo conflicto Norte-Sur, Liberación. Uruguay, Editorial Nordan.
- Richardson, G. y Lynes J. (2007). Institutional motivations and barriers to the construction of green buildings on campus. A case study of the University of Waterloo, Ontario. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 8 No. 3, pp. 339-354.
- Shephard, K. (2008). Higher education for sustainability seeking affective learning outcomes. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 9 No. 1, pp. 87-98.

- Sibbel, A. (2009). Pathways towards sustainability through higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 10 No. 1, pp. 68-82.
- Stephens, J., Hernandez, M., Roman, M., Graham, A. y Scholz, R. (2008). Higher education as a change agent for sustainability in different cultures and contexts. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 9 No. 3, 2008 pp. 317-33.
- Swearingen, S. (2003). Sustainable campuses and campus planning. Experiences from a classroom case study at the University of Kansas. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 4 No. 4, pp. 344-356.
- Thomas, I. (2004). Sustainability in tertiary curricula: what is stopping it happening?. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 5 No. 1, pp. 33-47.
- Torres Pernalete, M. y Trápaga Ortega, M (2010). Responsabilidad social de la universidad. Retos y perspectivas. Argentina, Editorial Paidós.
- Tünnermann, C. (2011). La Educación Superior frente a los Desafíos Contemporáneos. Lección Inaugural del Año Académico Universidad Centroamericana, Managua, Nicaragua.
- UNESCO (2005). Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible (2005-2014). Plan de Aplicación Internacional. Recuperado el 2 de marzo de 2008 de <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/DecenioNUDesarrolloSostenible.pdf>
- Velázquez, L. Munguia, N. y Sánchez, M. (2005). Deterring sustainability in higher education institutions. An appraisal of the factors which influence sustainability in higher education institutions. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 6 No. 4, pp. 383-391.
- Wals, A. y Jickling, B. (2002). Sustainability in higher education. From doublethinks and newspeak to critical thinking and meaningful learning. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 3 No. 3, pp. 221-232.
- Wright, T. (2007). Developing research priorities with a cohort of higher education for sustainability experts. *International Journal of Sustainability in Higher Education* Vol. 8 No. 1, pp. 34-43.
- Wright, T. (2010). University presidents' conceptualizations of sustainability in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education* V

RESUMENES DE PONENCIAS DEL QUITO ENCUENTRO NACIONAL Y TERCER ENCUENTRO INTERNACIONAL DE EDUCACION PARA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

MESA 1

“Formación de la Responsabilidad Social en un contexto de asociatividad: universidad, municipalidad y Comunidades Mapuche”

Autoras:

Olga Rebolledo Piña. orebolle@ufro.cl
Sandra Riquelme Sandoval. sriquel@ufro.cl
Universidad de la Frontera, Chile.

Resumen:

Este trabajo tiene como objetivo relatar la puesta en práctica del nivel tres del Modelo Educativo para educar la Responsabilidad Social del Proyecto MECE SUP UCO 0714. En este nivel se deben incorporar en los programas de pre-prácticas y prácticas profesionales el ejercicio y evaluación de actividades y comportamientos socialmente responsables.

La Universidad de La Frontera, la Municipalidad y las Comunidades Mapuche del sector Boyeco todos de Temuco, conforman un Comité Tripartito para implementar un Consultorio Docente Asistencial en el territorio Boyeco. Misión: “concepción integral y una sólida base científica, ética y moral, asumiendo un compromiso con el entorno biosicosocial y la diversidad cultural del sector Boyeco”. Abre sus puertas en enero de 2010 y desde sus inicios incorpora estudiantes en práctica de las Facultades de Medicina, Educación, Ciencias Sociales y Humanidades y Agronomía de la UFRO.

La experiencia basa su accionar la Animación Sociocultural, conjunto de prácticas basadas en una pedagogía participativa, actúa en diferentes ámbitos del desarrollo de la calidad de vida. Enmarcada en la prevención primaria, la territorialidad e interdisciplinariedad y salud intercultural. Visualizamos: estudiantes de diversas carreras conforman equipos de trabajo, elaboran, desarrollan y evalúan intervenciones con marcado énfasis en responsabilidad social; progresivamente aumenta la participación de la comunidad rural en la elaboración, implementación y evaluación de las iniciativas; en la atención de “salud” se acercan la cultura mapuche y la cultura occidental, emergiendo la conformación del consejo consultivo en salud intercultural con significativa representación de líderes y lideresas mapuche.

Palabras claves: Responsabilidad Social, Asociatividad, Salud Intercultural.

“Impacto del Modelo Educativo UCO0714 en la formación profesional, desde la percepción de los egresados”

Autora:

Gracia Navarro Saldaña
gnavarro@udec.cl
Universidad de Concepción

Resumen:

Desde el año 2004, la Universidad de Concepción y otras universidades chilenas implementan un modelo educativo para la formación de comportamientos, actitudes y valores asociados al ejercicio profesional socialmente responsable. Incluye tres niveles de formación; enfatiza aprendizajes cognitivos, afectivos y conductuales para lograr la competencia profesional de actuar con responsabilidad social, teniendo en cuenta los impactos sociales y ambientales del ejercicio profesional y contribuyendo a generar equidad para el desarrollo.

Se describe el impacto del modelo educativo UCO0714 desde la percepción de los primeros egresados de la carrera de Psicología de la UdeC. Se aplica encuesta para identificar los aprendizajes logrados, a través de tres asignaturas, acerca de la responsabilidad social del psicólogo, en el desempeño de su rol; así como la importancia atribuida por el egresado a la formación recibida en responsabilidad social profesional (RSP). Los resultados indican que los egresados califican con 6,3 promedio, los aprendizajes en responsabilidad social profesional. Perciben aprendizajes cognitivos, afectivos y conductuales en similar proporción. Destaca en lo cognitivo el concepto de RSP e indicadores de su ejercicio; la aceptación y disposición a asumir la RSP en lo afectivo y, las habilidades para la comunicación interpersonal y el trabajo en equipo, en el plano conductual.

Se concluye que el modelo educativo tuvo impacto en el aprendizaje de la RS y que es necesario investigar para establecer si existen diferencias en el desempeño profesional entre quienes recibieron o no el modelo educativo y las variables mediadoras del efecto del modelo.

Palabras claves: Modelo educativo - Responsabilidad social profesional - Impacto

“Responsabilidad Social: Concepciones Iniciales Estudiantes PUC”

Autoras:

Gladys Jiménez Alvarado gajimene@ucv.cl
Eugenia Rivieri Eugenia.rivieri@ucv.cl
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen:

El objetivo del estudio es identificar las concepciones iniciales que manifiestan estudiantes de primer año de las carreras participantes en el proyecto, y las consideraciones éticas comprometidas en los fundamentos que expresan para dar cuenta de los análisis de casos relacionados con el ejercicio profesional, en el contexto de los talleres realizados conforme al primer nivel del modelo de educación en responsabilidad social.

El diseño del estudio es de carácter cualitativo-interpretativo, lo que permite dilucidar categorías conceptuales y consideraciones éticas que manifiestan los estudiantes que ingresan a la institución; y desde allí poder comprender su realidad y contribuir al logro de aprendizajes de mayor complejidad, autonomía y profundidad en este sentido.

Los resultados se muestran en mapas categoriales, y son analizados desde la perspectiva de la recurrencia y elementos presentes de consenso entre los estudiantes.

Desde la mirada de los sentidos de la responsabilidad social, conforme a los planteamientos de Cristina de la Cruz, llama la atención la apropiación clara que se observa en los estudiantes participantes, del sentido clásico o consecuencialista, así como también, el sentido objetivo para la resolución de los casos desde la perspectiva del bien social que deben cuidar en el ejercicio profesional de la carrera seleccionada.

Palabras claves: responsabilidad social, concepciones y consideraciones éticas.

“La universidad como Constructora de Ciudadanos Socialmente Responsables: Análisis de los Discursos de los Académicos de una universidad Chilena”.

Autora:

Veronica Francisca Rubio Aguilar.

vrubioa@santotomas.cl

vrubioa07@yahoo.es

Escuela de Trabajo Social, Universidad Santos Tomas Viña del Mar, Chile

Resumen:

Ésta investigación se orientó a develar la construcción discursiva de Responsabilidad Social en los académicos de una universidad chilena, a partir de algunos postulados teóricos de la Ética del Discurso de Karl Otto Apel, filósofo alemán del siglo XX, quien plantea que frente a la fragmentación de saberes y metarelatos que caracterizan el contexto postmoderno y ponen en riesgo la sobrevivencia humana, es imperativo la exigencia de una razón que mediante la argumentación logre consensos entre los intereses personales y valores comunes compartidos.

Según esto se formula un análisis de la Responsabilidad Social en el contexto de la educación superior, trasladando los aportes de Apel, al entendimiento de la universidad como comunidad ideal de comunicación, que dialoga y se ocupa de su entorno, transformándose en una universidad de calidad socialmente responsable.

Los principales resultados dicen relación con un discurso que comprende la RS desde la reciprocidad humana y que detenta una opinión del Estado desde las ausencias de su rol en educación, facilitando las actuales condiciones de mercantilización e inequidad del sistema educativo actual Discursos que surgen en una cultura caracterizada por el pluralismo y el compromiso social, evidenciando tensiones relevantes con el contexto macrosocial de la educación superior chilena actual. Confrontados los resultados con los sustentos teóricos, fue posible elaborar una fundamentación de una perspectiva de la RS en educación superior, que reconoce la necesidad de transformar las universidades desde la argumentación, comprende la RS como corresponsabilidad solidaria y tiende a la formación profesional con énfasis en la ciudadanía responsable.

Palabras claves: Responsabilidad Social-Discursos Sociales- Académicos

MESA 2

“Experiencia Académica en formación de Responsabilidad Social: Una mirada del impacto social de Taller de Obras 2010 Post Terremoto 2010”.

Autores:

Andrés Vega Valenzuela anvega@utalca.cl
Manuel Ardiles Reyes mardiles@utalca.cl
Docentes Módulo Proyecto de Responsabilidad Social
Programa de Formación Fundamental
Vicerrectoría de Docencia de Pregrado, Universidad de Talca

Resumen:

Objetivos:

- Que los estudiantes de segundo año de Arquitectura de la Universidad de Talca durante el curso del Módulo “Proyecto de Responsabilidad Social” puedan evaluar y vivenciar el impacto y responsabilidad social de su profesión.
- Incrementar la responsabilidad social de los estudiantes de Arquitectura de segundo año.

Método: Se visitaron los campamentos de Pelluhue y Curanipe intervenidos en Taller de Obras 2010 y se aplicó una entrevista semiestructurada, diseñada por los propios estudiantes con el fin de recolectar información en pos de evaluar técnica y socialmente las actividades realizadas por la Escuela de Arquitectura post terremoto en esas localidades.

Resultados: Los estudiantes verificaron la existencia de dos realidades diferentes en términos de la responsabilidad social de los proyectos realizados en Taller de Obras 2010. Una de las intervenciones tuvo un alto impacto y responsabilidad social, siendo apropiada fácilmente por la comunidad, la otra resultó de bajo o nulo impacto.

La existencia de ambas realidades, permitió la reflexión crítica sobre el impacto social de las actividades realizadas en Taller de Obras y de la responsabilidad social del profesional de la arquitectura. Además se generaron proyectos alternativos o de mejora de las intervenciones en base a la evaluación técnica.

Conclusiones: La actividad realizada permitió a los estudiantes reflexionar individual y grupalmente sobre su rol y responsabilidad social profesional. E incluir la visión de las comunidades en la generación de proyectos alternativos para futuros Talleres de Obras, generando diagnósticos participativos en las obras a realizar.

Palabras Claves: Arquitectura, responsabilidad social, impacto social.

“Primeros resultados del Itinerario hacia una Responsabilidad Social desde la formación profesional de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Católica de Temuco. La Competencia de Actuación Ética y el curso de Ética Profesional”.

Autora:

Mg. Jeanette Pérez Jiménez jeperez@uct.cl
INSTITUTO DE ESTUDIOS TEOLÓGICOS,
Centro de Ética y Responsabilidad Social Juan Pablo II
CAMPUS SAN FRANCISCO CASILLA 15 D

Resumen:

Desde la sistematización de los cursos de Ética profesional para las carreras de la Facultad de Ingeniería surge esta reflexión teórica y metodológica respecto a cómo despertar y poner en práctica habilidades y proyectos profesionales en los estudiantes.

El sustento teórico se encuentra en la convergencia y discusión de éticas personalistas y dialógicas. En una tríada que comienza en la alteridad de Lévinas, sigue con la ética del cuidado de Boff y culmina en la praxis de la ética de la responsabilidad en Jonás. La técnica no es neutra. Esta tríada sólo es posible en un trabajo procesual personal y argumentativo del estudiante, quien resignifica su vocación y su concepto de desarrollo en cuanto identidad y praxis profesional.

La competencia de actuación ética nos sitúa en la búsqueda de lo esencial de nuestra vida, pues es una actitud, un camino y una finalidad (horizonte). Luego, nuestro gran desafío como sociedad es repensar una ética que sea el alma del desarrollo y del humanismo y que posibilite un crecimiento y plenitud de la persona.

El camino planteado consigna pasos o etapas que cada persona discierne y que determinan el desarrollo de la conciencia social y del compromiso profesional con los otros. Pasos que son acompañados y evidenciados.

Para discernir, lo fundamental, será la contextualización, el ingeniero en formación requiere plantear su opción fundamental de desarrollo profesional. La responsabilidad de la universidad es formar profesionales que SE HACEN responsables de sí mismos y sus contextos. Los resultados de este itinerario los comenzamos a conocer y quisiéramos compartirlos.

Palabras clave: Ciudadanía, Autonomía, Ética Profesional, Formación, Ingeniería.

“Evaluación del Diseño e Implementación de Créditos con Pertenencia Sociocomunitaria. Una Opción de Innovación Social Educativa en la UC Temuco, Chile”.

Autores:

Álvaro Ugueño Novoa - Rodrigo del Valle Martín.

aun@uct.cl – rvalle@uct.cl

Área de Formación Humanista y cristiana - Dirección General de Docencia Universidad Católica de Temuco, Chile.

Resumen:

Esta ponencia presentará una primera evaluación de la experiencia de implementación de la Línea de Formación Complementaria del currículo general de las carreras de la universidad.

En este contexto, la evaluación que se presentará se centra en los siguientes aspectos: Evolución y cambios, Elección de actividades, Concentración y temporalidad y Análisis documental de las fichas de reconocimiento y autoevaluación que completan los estudiantes.

En una primera fase, el Programa tenía como eje central el Registro de Actividades de Libre Disposición, en el cual se reconocían actividades en cuatro grandes áreas prioritarias: liderazgo y emprendimiento, autocuidado, responsabilidad social y creatividad. La opción del estudiantado por una u otra, se debía a la consideración de espacios de interés personal, pero en muchos casos también a la posibilidad de reconocer créditos por una actividad remunerada que ya se encontraban desarrollando. Esto generó una selección desmesurada de las actividades de emprendimiento en desmedro de las áreas restantes.

Fruto de lo anterior, el año 2009 el Programa tuvo una evolución importante pasando a reconocer, en aquellas carreras que comienzan a implementar un plan de estudios que considera la formación por competencias, exclusivamente actividades de servicio sociocomunitario, que implican una experiencia caracterizada por el servicio y la inserción en el mundo social concreto.

Finalmente, a partir de los aspectos arriba descritos y la experiencia de los encargados del Programa, se hará una evaluación de las fortalezas y debilidades de esta innovación curricular que busca, entre otros objetivos, contribuir al compromiso social de los estudiantes y de la Universidad.

Palabras Claves: Aprendizajes – Servicio Sociocomunitario – Formación Complementaria.

MESA 3

“Experiencia de aprendizaje colaborativo usando Facebook como herramienta educativa”

Autora:

Nancy Rivera Fuentes. nrivera@udec.cl
Facultad de Medicina, carrera Tecnología Médica Universidad de Concepción

Resumen:

Introducción. Como profesora comprometida con la educación de calidad, se decide enseñar responsabilidad social y parasitología clínica, disciplinas que se imparten en la carrera de Tecnología Médica (T.M.) de la Universidad de Concepción.

Objetivos. Fomentar el aprendizaje colaborativo entre alumnos de Tecnología Médica con y sin formación en Responsabilidad Social.

Metodología, con fecha 9 de Agosto 2011 se crea un grupo cerrado en Facebook, invitando dos grupos de alumnos de la mención Bioanálisis Clínico, carrera Tecnología Médica, internos de 5° año sin formación en Responsabilidad Social que sortearon la asignatura Parasitología Clínica en su examen de título y alumnos de 3° con el primer nivel de Responsabilidad Social, próximos a cursar Parasitología Clínica. A 5° año se les hace una introducción de conceptos de responsabilidad social y comportamientos socialmente responsables de un Tecnólogo Medico, invitándolos a compartir sus experiencias en sus prácticas de Parasitología Clínica; a los alumnos de tercero “movilizados” se les publica información sobre temáticas específicas de Parasitología Clínica, y se solicita profundizarlos. Se aplica encuesta para indagar sobre la experiencia, con 6 alternativas: útil, innovadora, creativa, fome, muy buena y regular.

Resultados. El grupo cuenta con 20 miembros, 2 profesores de la UDEC y un profesor invitado, 7/11 alumnos de tercer año y 10/16 alumnos de 5° año. Las alternativas respondidas fueron: útil, innovadora, creativa. Discusión. Facebook se constituyó en una muy buena herramienta educativa, permitió aprendizaje colaborativo, poner en práctica conceptos de Responsabilidad Social y Parasitología Clínica, utilizar mucha tecnología a costo cero y muy bien aceptada por los alumnos.

Palabras claves: aprendizaje colaborativo, Responsabilidad social, Parasitología Clínica, Facebook

“Donación un compromiso con la vida”.

Autoras:

Ingrid Soto Pino; Gracia Navarro Saldaña
insoto@udec.cl; gnavarro@udec.cl
Universidad de Concepción

Resumen:

Introducción. La Universidad “forma personas para ser profesionales altamente cualificados para su desempeño laboral y el ejercicio de su ciudadanía de forma responsable, brindando a los estudiantes la posibilidad de desarrollar plenamente sus propias capacidades con sentido de responsabilidad social”. Donación un compromiso con la vida, permite reflexionar en torno a la Donación de sangre, órganos y tejidos y comprenderla como un comportamiento para ejercer la responsabilidad social. Enfatiza el ejercicio de la responsabilidad social (RS) del estudiante y su compromiso con la donación de sangre y de órganos.

Objetivos. Identificar el aprendizaje de los conceptos de Responsabilidad social. Reconocer la opinión de los estudiantes e la metodología del curso. Reconocer la percepción de los estudiantes sobre el tema de donación de órganos y tejidos finalizado el curso

Método. El estudio se realiza a través de análisis de contenidos, de revisión de guías de aprendizajes logrados que desarrollan los estudiantes y de la evaluación de los diferentes aspectos del curso.

Resultados. Los estudiantes logran un aprendizaje de los conceptos de RS, lo que se refleja en lo expresado y en el análisis de los aprendizajes logrados. Se refleja la motivación por la metodología y dinámica del curso con respecto al tema de la “donación de órganos” y a su impacto en la sociedad de nuestro país. Evalúan muy enriquecedor el reflexionar sobre comportamientos y actitudes con estudiantes de otras aéreas, lo reconocen como “una experiencia de vida” significativa que favorece la vida de los demás.

Palabras claves: Responsabilidad Social; Donación de órganos y tejidos.

“Hacia el Establecimiento de un Plan de Formación Socialmente Responsable”

Autores:

Paulina Vergara p.vergaras@u.uchile.cl
Juan Pablo Araya jpao12@gmail.com
Verónica Figueroa v.figueroa.h@iap.uchile.cl
Cristian Pliscoff V. cpliscof@uchile.cl
Escuela de Gobierno y Gestión Pública. Instituto de Asuntos Públicos.
Universidad de Chile

Resumen:

¿Cómo establecer un plan de formación basado en valores cívicos y éticos, en un contexto de responsabilidad social y espíritu de servicio público?

En la actualidad el enfoque de formación por competencias se ha posicionado como un referente al momento de establecer los planes de formación universitaria de pregrado. Este enfoque, basado en el acuerdo de Bolonga, propone definir un perfil de egreso del estudiante basado en las competencias necesarias para la inserción del estudiante en el mercado laboral. Aunque la literatura evidencia ciertos beneficios de este enfoque, no obstante al centrarse en la empleabilidad, descuida la formación de “intangibles” como valores, principios y habilidades como conciencia crítica, valores éticos y responsabilidad social.

En paralelo, durante las últimas dos décadas del siglo veinte se ha experimentado un cambio en la visión sobre la configuración sociopolítica, pasando desde una visión estado-céntrica, posicionando al Estado como monopolista de lo público, a una concepción socio-céntrica, donde lo público está presente tanto en el Estado como en la sociedad. La resolución de los problemas públicos ya no es resuelta solamente por el Estado, sino por una acción conjunta de este con la sociedad.

El presente trabajo se basará en el caso de la Escuela de Gobierno de la Universidad de Chile que desde el proceso de modernización curricular de la carrera de administración pública y de las experiencias innovadoras acumuladas en el tiempo ha diseñado e implementado un nuevo plan de formación relevando la importancia de la responsabilidad social en sus estudiantes.

Palabras Claves: Responsabilidad Social Universitaria, Modernización Curricular, Valores democráticos

MESA 4

“Formación en Responsabilidad Social dentro de un Programa de Magíster en gestión Integrada”

Autores:

Claudio Zaror¹, Manuel Gutierrez², Ricardo Barra³
1 Facultad de Ingeniería, Universidad de Concepción
2 Facultad de Ciencias Biológicas, Universidad de Concepción
3 Centro de Ciencias Ambientales, EULA-Chile, Universidad de Concepción
Email: czaror@udec.cl

Resumen:

Este trabajo presenta los resultados de la aplicación de los conceptos de ISO 26000 acerca de responsabilidad social, como marco referencial para integrar las dimensiones valóricas, ambientales, laborales y sociales en el contexto del programa de Magister en Gestión Integrada de Medioambiente, Riesgos Laborales y Responsabilidad Social Empresarial.

Éste es un magister profesional gestionado por las Facultades de Ingeniería y Ciencias Biológicas y el Centro de Ciencias Ambientales (EULA) de la Universidad de Concepción. Comenzó a dictarse en 2007, participando hasta ahora un total de 65 estudiantes de diferentes profesiones, incluyendo abogados, sociólogos, biólogos, prevencionistas e ingenieros de diversas especialidades. Ello otorga un ambiente naturalmente multidisciplinario y representa un interesante desafío de enseñanza-aprendizaje. Las disciplinas básicas se integran gradualmente a partir de trabajos de seminario y estudios de casos, a través de toda la malla curricular, fomentando la incorporación y aplicación de prácticas y valores compatibles con los objetivos formativos.

Se concluye, que el marco conceptual de ISO 26000 permite un efectivo ordenamiento de los conceptos multidisciplinarios que deben ser integrados en este programa.

Palabras clave: Responsabilidad social, educación, magister, ISO26000

“Auto responsabilidad en el medio natural y en el construido. ¿Qué es la auto responsabilidad e integración sensorial?”

Autores:

Roberto Guerrero Pérez-Leonel Ramos Santibáñez
roguerre@udec.cl; lramos@udec.cl
Universidad de Concepción

Resumen:

Estrategia académica que parte de esta premisa: además de los 5 sentidos que conocemos poseemos otros complementarios, como equilibrio, propiocepción y la percepción mediante la piel. Si cada ser humano practica una responsabilidad social personal en donde el percibir y el sentir son conocimientos esenciales para el reconocimiento y valorización de la experiencia de vivir en un entorno natural y en un medio construido. Una vez que se crea una responsabilidad social individual es posible crear una conciencia social colectiva más potente y plena. **Objetivos:** Promover Autorresponsabilidad. Reconocer nuestras debilidades y fortalezas. Nuestra sociedad nos prepara para reconocer nuestras fortalezas y ocultar las debilidades. Develar un mundo multi sensorial una realidad más plena y compleja. **Metodología:** Es un taller de exploración y experimentación en espacios naturales y construidos. **Objetivos:** Develar el conocimiento adquirido a través de los sentidos en su amplia concepción, para motivar el entendimiento más complejo de nuestro entorno social. Vivenciar la importancia de vivir, como sinónimo de sentir, todo se refleja en buscar la felicidad personal y proyectarla a lo social valorando en todos sus ángulos la autorresponsabilidad desde lo más humano que es la pluri sensorialidad. **Resultados:** interacción y reconocimiento del medio natural y el construido. Comprender que percibir es sinónimo de vivir. Develar lo sensorial como una herramienta de aprendizaje y conocimiento básico para la integración social. Tomar conciencia de lo corpóreo del ser humano. **Conclusiones:** Esta experiencia conduce a resultados inéditos, una nueva corporalidad de autorresponsabilidad, siento, pienso luego existo.

Palabras claves: Sentidos, Autorresponsabilidad, bienestar.

“Una Visión de la Enseñanza de la Ingeniería de Software a través del Enfoque de Aprendizaje y Servicio”.

Autor:

Andrés Neyem

Aneyem@ing.puc.cl

Departamento de Ciencia de la Computación, Pontificia Universidad Católica de Chile,
Vicuña Mackenna 4860, Santiago, Chile

Resumen:

La enseñanza de la Ingeniería de Software, en los distintos programas de pregrado relacionados a la ingeniería en computación, es una tarea que impone constantemente nuevos desafíos y una responsabilidad adicional en el profesor para que los estudiantes sean protagonistas activos de su aprendizaje. El objetivo de esta charla es brindar una visión de la enseñanza de la Ingeniería de Software a través de la experiencia del dictado de un curso de pregrado que incorpora el enfoque de Aprendizaje y Servicio.

El curso pertenece al último año del programa de pregrado y tiene por objetivo permitir a los alumnos aplicar en forma integrada los conocimientos aprendidos en cursos anteriores sobre desarrollo de software y conocer por experiencia propia los problemas derivados del desarrollo de proyectos reales. Con el fin de que los alumnos experimenten las restricciones, exigencias y dificultades de este tipo de proyectos, se contactan diferentes organizaciones y se seleccionan los mejores proyectos para que equipos de alumnos con distintos roles diseñen e implementen un producto de software que satisfaga las necesidades de estas instituciones. La forma de trabajo se orienta a que el desarrollo del proyecto sea realizado bajo en un esquema similar al de subcontratación, en donde la organización cliente interactúa con una contraparte proveedora de servicios de desarrollo la cual tiene una organización interna predefinida y que no puede ser intervenida por el cliente, y donde el proceso de definición de requerimientos y de control de avance se realiza a través de medios e instancias formales.

“Relación entre perfeccionamiento docente en RS y percepción de los estudiantes acerca de la docencia”.

Autoras:

Aracelli Padilla Pacheco y Gracia Navarro Saldaña
aracelli.pp@gmail.com gnavarro@udec.cl
Institución. Universidad de Concepción.

Resumen:

El presente trabajo buscó establecer el impacto en la docencia de los cursos de perfeccionamiento en RS, para académicos que participan voluntariamente en el proyecto Modelo Educativo UCO0714, para la formación de profesionales socialmente responsables, a través de la percepción de los estudiantes. Se trabajó con 658 estudiantes que durante el semestre de primavera 2010 o verano 2011 estaban cursando una asignatura: los del grupo control, con docentes que no habían tenido perfeccionamiento en RS y; los del grupo experimental, con docentes que habían participado en un curso de perfeccionamiento en RS. Se describe la relación entre la participación de los académicos en algún perfeccionamiento en RS y la percepción de los estudiantes acerca de las estrategias de enseñanza, estrategias de evaluación y las características de la interacción profesor alumno, para lo que se aplicó un instrumento que mide la percepción del estudiante en estos tres aspectos. Los resultados muestran que según la percepción de los estudiantes, los profesores de ambos grupos utilizan estrategias de aprendizaje cooperativo, sin diferencias significativas entre grupo experimental y control, y que existen diferencias significativas en las estrategias de evaluación usadas por los profesores y en la interacción con los alumnos, donde los del grupo experimental usan en mayor medida que los del grupo control, la evaluación auténtica y una interacción basada en principios de Rs. Se concluye que el perfeccionamiento en RS es un aporte a la docencia en la UdeC.

Palabras claves: Aprendizaje cooperativo-Evaluación auténtica-Interacción profesor alumno

MESA 5

“La asignatura Responsabilidad Social en la Universidad Francisco de Vitoria”

Autoras:

Carmen de la Calle Maldonado (investigador principal)
Teresa de Dios Alija
m.calle@ufv.es
t.dedios.prof@ufv.es
Universidad Francisco de Vitoria. Madrid. España

Resumen:

La Universidad Francisco de Vitoria trabaja desde 1993 para desarrollar y mejorar lo que ha sido el primer proyecto educativo en el ámbito universitario europeo que integra en sus planes de estudios una asignatura obligatoria con el objetivo formar a sus alumnos en el compromiso social. El objetivo de esta asignatura es potenciar en los alumnos el compromiso social y la búsqueda del bien común. A través de unos contenidos teóricos impartidos en el aula, unas prácticas de colaboración en un proyecto social y una atención personalizada mediante tutorías, pretendemos que nuestros estudiantes descubran la responsabilidad personal que tienen en la construcción de un mundo mejor, hoy como universitarios y el día de mañana, como empresarios, médicos, abogados, arquitectos, maestros...

Este trabajo es una explicación detallada de esta asignatura de Responsabilidad Social como materia universitaria, en el contexto de un proyecto educativo de orientación católica. Más de dieciocho años de experiencia y de logros conseguidos con esta pionera iniciativa, avalan esta apuesta por la formación de la responsabilidad social del universitario.

Palabras clave: Asignatura, Responsabilidad Social universitaria, formación

“Universidad Francisco de Vitoria”

Autoras:

Teresa de Dios Alija (investigador principal)
Carmen de la Calle Maldonado
t.dedios.prof@ufv.es
m.calle@ufv.es
Universidad Francisco de Vitoria. Madrid. España.

Resumen:

El sistema de evaluación diseñado por la Universidad Francisco de Vitoria para la evaluación de la asignatura de Responsabilidad Social permite realizar un análisis minucioso, sistemático y de conjunto de tres factores clave de la calidad de la enseñanza, como son la funcionalidad (coherencia entre resultados y fines), la eficiencia (coherencia entre los procesos y los medios con los resultados) y la eficacia (coherencia entre resultados y metas). En este estudio presentamos las herramientas de evaluación que se aplica en la Universidad Francisco de Vitoria para valorar: •El programa de Responsabilidad Social, tanto en su parte práctica como teórica. El Departamento de Acción Social, que es quien coordina y gestiona la relación con las instituciones colaboradoras y el seguimiento de las prácticas. Los resultados obtenidos de la aplicación de estos cuestionarios desde el curso 2003-2004 y los estudios correlacionales extraídos nos han dado mucha luz para ayudarnos a implementar la enseñanza de esta asignatura.

Palabras clave: Cuestionario, Evaluación, Responsabilidad social.

“Responsabilidad Social en Ingenieros Civiles Industriales de la Universidad de Concepción; una opción de los estudiantes”.

Autores:

Gracia Navarro Saldaña; Hania Sandoval Cartes y Roberto San Martín Beltrán.
rsanmart@udec.cl gnavarro@udec.cl hasandoval@udec.cl
Institución. Universidad de Concepción

Resumen:

Se define la responsabilidad social profesional como la orientación de las actividades profesionales en un sentido que contribuyan a generar equidad para el desarrollo y la consideración del impacto de las decisiones profesionales en el bien común, antes de concretarlas. El presente trabajo describe una alternativa para incorporar la RS, a nivel cognitivo, en la formación profesional de ingenieros civiles industriales. Se introduce dos clases de RS obligatorias, para un grupo de 50 estudiantes de segundo año y un módulo opcional sobre el tema en la asignatura Introducción a la Ingeniería Industrial, durante el segundo semestre de 2010. En el módulo opcional participaron 21 estudiantes; se desarrolla desde el aprendizaje cooperativo entre profesor y alumno quienes identifican en conjunto las características asociadas al ingeniero civil industrial socialmente responsable; los estudiantes realizan lecturas guiadas y desarrollan guías de reflexión, sistematización y evaluación; son calificados a través de una prueba escrita de contenidos y retroinformados acerca de sus aprendizajes desde el desarrollo de guías de sistematización reflexión y evaluación acerca de sus aprendizajes.

Los resultados indican mayor promedio en la prueba, en los alumnos voluntarios que participaron en el módulo; un alto interés en los estudiantes; valoración de la RS en la formación y ejercicio profesional, evolución en la capacidad de síntesis e integración de ideas en el tema y valoración de la estrategia metodológica utilizada. Se concluye que la estrategia metodológica constituye una alternativa más para alcanzar resultados de aprendizaje cognitivo acerca de la RS profesional en los estudiantes.

Palabras claves: responsabilidad social profesional-valoración-aprendizaje cooperativo.

“Articulación Taller de Proyectos IV Escuela de Diseño y Módulo Proyecto de Responsabilidad Social para la creación de un Plan de desarrollo para la comunidad del Malli.-Universidad de Talca”.

Autores:

Raimundo Hamilton Cruchaga rhamilton@utalca.cl

Manuel Ardiles Reyes mardiles@utalca.cl

Carol Amaro Avendaño camaro@utalca.cl

Resumen:

Esta experiencia reseña la articulación entre el módulo disciplinar Taller de Proyectos IV del sexto semestre de formación de la Carrera de Diseño con el Módulo Proyecto de Responsabilidad Social, en que mediante un trabajo interdisciplinario se pone a disposición de la comunidad rural El Malli, en la comuna de Linares, los recursos disciplinarios de los estudiantes.

Objetivo: Desarrollar un Plan estratégico de Desarrollo Sustentable e Identitario para la comunidad de El Malli.

Metodología: Mediante la metodología pedagógica Aprendizaje Servicio el docente efectúa un primer contacto para verificar si efectivamente los estudiantes pueden ser un aporte a problemas reales y sentidos de la comunidad. Luego de profundizar en contenidos disciplinares de diseño y evaluación de proyectos, los estudiantes visitan la localidad para conocer las características de la zona y su gente, levantando un diagnóstico integral en las siguientes áreas: Aspectos socio demográficos, Características culturales, Accesibilidad y transporte, Condiciones sanitarias, Productos y servicios actuales y potenciales, y Turismo.

Resultados: Para la comunidad: Plan de Desarrollo Sustentable. Para los estudiantes: Identificar su rol profesional en una comunidad rural y el aporte que pueden entregar desde el nivel de formación alcanzado, así como la reflexión sobre responsabilidad social y valores.

Conclusiones. Esta experiencia, logra complementar el desarrollo de aprendizajes disciplinares con la reflexión valórica en los estudiantes; y entrega un producto de calidad y realmente significativo para una localidad determinada por condiciones de vida precarias debido al aislamiento en el que se encuentra.

Palabras Claves: Diseño, responsabilidad social, Aprendizaje Servicio, Interdisciplinar.

MESA 6

“Aprendizaje y servicio en la formación de líderes socialmente responsables”

Autores:

Gracia Navarro Saldaña, Paulina Astroza Suárez y Marco Fica Cifuentes.
gnavarro@udec.cl pastroza@udec.cl marcofica@udec.cl
Universidad de Concepción.

Resumen:

Se concibe el liderazgo socialmente responsable como aquel que busca, desde el servicio, influir en otros para que contribuyan a la sobrevivencia y desarrollo humano con equidad. Se considera como parte de la responsabilidad social de una universidad el compromiso con la formación de líderes que transformen la sociedad, a partir de la razón, la prosocialidad, el servicio, el autocontrol y el diálogo para resolver problemas que afectan el bien común. El presente trabajo busca describir la estrategia de enseñanza y evaluación utilizada en la asignatura complementaria e interdisciplinaria Liderazgo Socialmente Responsable. Se trabaja con grupos interdisciplinarios de estudiantes de diferentes niveles y carreras durante 14 semanas, utilizando estrategias que combinan el aprendizaje por recepción y el aprendizaje por descubrimiento, clases expositivas, testimonios y diálogo con personas que ejercen la responsabilidad social desde su profesión, lecturas guiadas, aprendizaje por proyecto, aprendizaje y servicio y desarrollo de guías de reflexión, sistematización y evaluación. Se realiza evaluación pre y post programa en el plano cognitivo; evaluación desde la autopercepción de resultados de aprendizaje a nivel afectivo y conductual; y desde la percepción de los pares sobre las competencias para el trabajo en equipo interdisciplinario. Los resultados muestran aprendizajes significativos de los alumnos a nivel cognitivo, afectivo y conductual respecto al liderazgo socialmente responsable. Se concluye que la estrategia metodológica es apropiada y que es necesario complementar su evaluación usando mediciones pre-post asignatura en algunas variables personales asociadas al liderazgo socialmente responsable, susceptibles de ser modificadas en el período de un semestre.

Palabras claves: liderazgo, aprendizaje por proyectos, evaluación auténtica

“Análisis de costos y Teletón: Análisis de 15 viviendas sociales según criterios de Diseño Universal bajo la metodología A+S”.

Autores:

María Verónica Latorre Benavides (principal)

Manuel Caire Espinoza

Dirección electrónica de todos los autores:

mlatorrb@uc.cl

macaire@uc.cl

Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Construcción Civil.

Resumen:

El curso Análisis de Costos, mínimo de carrera para los estudiantes de noveno semestre de pregrado de la carrera de Construcción Civil UC se planteó el desafío de analizar 15 tipologías de viviendas sociales en Chile, en un trabajo conjunto con el Programa Abre de Teletón, bajo la metodología de aprendizaje servicio (A+S).

La alianza de trabajo se enmarcó en la decisión de promover que los estudiantes tuvieran la oportunidad de vincularse directamente con el medio social en beneficio de su desarrollo personal y profesional, a su vez de satisfacer los requerimientos de Teletón, relacionados con mejorar la calidad de vida y los procesos de inclusión social de las personas en situación de discapacidad. Lo anterior se logró realizando un estudio comparativo de costos de una vivienda social tipo en una situación inicial y posteriormente un análisis de los costos asociados a las soluciones constructivas de las mismas viviendas bajo los criterios de Diseño Universal.

A partir de la información recopilada en los diversos informes entregados por cada grupo, surgen una serie de soluciones propuestas para transformar la situación inicial del inmueble en una vivienda con Diseño Universal, presentando variaciones porcentuales en las modificaciones constructivas presentadas.

Al mismo tiempo, los estudiantes tuvieron que reflexionar sobre este estudio, respecto a la importancia de resguardar escenarios de habitabilidad accesible, aportando con su mirada profesional a promover desde la construcción al desarrollo de una vida autónoma e independiente para todas las personas.

Palabras claves: Construcción Civil– Diseño Universal – Aprendizaje Servicio

“Aprendizaje y Servicio en la prevención de conductas de riesgo”.

Autores:

Gracia Navarro Saldaña gnavarro@udec.cl;
Pedro Orellana Agüero pedorell@udec.cl
Olga Mora Mardones omora@udec.cl
Rocío Catalán Velásquez. rociocatalan@udec.cl
Universidad de concepción

Resumen:

El presente trabajo busca describir la aplicación e impacto del aprendizaje y servicio en la comunidad y en el aprendizaje de los alumnos, según su propia percepción. Se utiliza A+S, para la prevención de conductas de riesgo en 68 jóvenes de un sector de alta vulnerabilidad de Concepción y para el aprendizaje del trabajo cooperativo e interdisciplinario para ejercer la responsabilidad social, en un grupo de 20 estudiantes de diferentes carreras de la universidad de Concepción. Estudiantes, guiados por tres profesores, realizan las siguientes etapas: diagnóstico de necesidades de los jóvenes, su familia y la comunidad o barrio; talleres semanales de desarrollo personal-social, recreativos y de apoyo pedagógico a los jóvenes, talleres a familias y a la comunidad, según sus necesidades. Los estudiantes universitarios desarrollan semanalmente guías de reflexión, sistematización y evaluación y reuniones de equipo. Se aplica una entrevista escrita, de seis preguntas de respuesta abierta a los estudiantes universitarios y tres a los jóvenes que reciben el servicio. Resultados indican autopercepción de avances en los jóvenes en autoconocimiento, autovaloración y habilidades sociales y, autopercepción de aprendizajes cognitivos en los estudiantes UdeC acerca de la vulnerabilidad, la RS y el trabajo en equipo; afectivos, en términos de valoración de las propias habilidades, los aportes al desarrollo de otros y la responsabilidad social profesional y; conductuales, en términos de la relación con jóvenes de alta vulnerabilidad, habilidades de planificación y de trabajo en equipo interdisciplinario. Se concluye que A+S es una estrategia útil para ambos fines, según la percepción de los participantes.

Palabras claves: Conductas de riesgo-trabajo en equipo-responsabilidad social profesional.

MESA 7

“Educación para la Responsabilidad Social en la carrera de bioingeniería de la Universidad de Concepción: Implementación del Primer Nivel de Formación”

Autores:

Ana Cabanillas-Sáez (acabanillas@udec.cl)¹, Edgardo Vega Artigues (evega@udec.cl)¹, Verónica Madrid Valdebenito (vemadrid@udec.cl)², Luis Aguayo Hernández (laguayo@udec.cl)³, José Leonardo Guzmán González (joseguzman@udec.cl)³, Julián Toledo Jimenez (toledojulian@hotmail.com)³, Jorge Fuentealba Arcos (jorgefuentealba@udec.cl)³, Carola Bruna Jofré (carolabruna@udec.cl)⁴, Beatriz Cabanillas-Sáez (beatriz.cabanillas@gmail.cl)⁵, Gracia Navarro Saldaña (gnavarro@udec.cl)⁶. Departamentos de ¹Farmacología, ²Microbiología, ³Fisiología y ⁴Bioquímica y Biología Molecular, Facultad de Ciencias Biológicas, Universidad de Concepción, Concepción, Chile; ⁵Red de Profesionales por la Justicia Social, Chile; ⁶Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social, Universidad de Concepción, Chile.

Resumen:

Se presenta la implementación del primer nivel de formación para educar la responsabilidad social (RS) en la carrera de Bioingeniería de la Universidad de Concepción. **OBJETIVOS:** Identificar los comportamientos profesionales socialmente responsables (CPSR) propios de un profesional bioingeniero y presentar a los estudiantes el concepto de RS mediante la realización de una actividad grupal tutorada. **MÉTODO:** Se diseñó un cuestionario para establecer los CPSR desde la perspectiva de los diferentes agentes educativos de la carrera de Bioingeniería, se desarrolló una pauta de autoevaluación en RS y se planificó la actividad grupal con los estudiantes. **RESULTADOS:** La información obtenida se abordó cualitativamente, agrupando las respuestas obtenidas bajo 10 categorías conceptuales que contemplan CPSR transversales y específicos de un/a bioingeniero/a: 1) fomento del desarrollo sostenible del país (14,17%), 2) fomento de la investigación científica (8,27%), 3) protección del bien común (14,96%), 4) desarrollo profesional con excelencia (7,84%), 5) trabajo interdisciplinario (4,33%), 6) trabajo bioético (11,2%), 7) responsabilidad personal y profesional (11,81%), 8) vinculación de la actividad científica con la comunidad (12,8%), 9) trabajo en equipo (6,69%) y 10) desarrollo de procesos sustentables (8,66%). Estos datos se utilizaron para diseñar una pauta de autoevaluación y orientar el trabajo de los estudiantes hacia los CPSR identificados. **CONCLUSIONES:** La implementación del primer nivel de formación de RS en la carrera de Bioingeniería permitió identificar los CPSR propios de estos profesionales y brindó a los estudiantes la oportunidad de reflexionar acerca de su futuro ejercicio profesional dentro de un proyecto de sociedad con justicia social.

PALABRAS CLAVE: *Educación de la Responsabilidad Social, Bioingeniería, Sociedad.*

“Educación Universitaria y Responsabilidad Social Empresarial: Curso para la acción RSE”

Autores:

Álvaro Espina Cerda
Valentina Fuentealba
aespina@gmail.com, aespinac@udd.cl
valentinafuentealba@gmail.com, vfuatealba@udd.cl
Universidad del Desarrollo

Resumen:

Curso de responsabilidad social pública de la Universidad del Desarrollo enfocado al desarrollo de la Responsabilidad Social en los jóvenes universitarios de segundo año de psicología.

El curso buscó entregar aspectos morales, actitudinales y comportamentales asociados a la responsabilidad social, para luego diseñar un programa de aplicación de dichos aspectos teóricos en la comunidad local escolar, universitaria y empresarial. La metodología utilizada fue a través de clases expositivas, análisis de casos escritos y documentales, revisión bibliográfica en distintos medios y análisis comparado de la realidad chilena versus la extranjera en cuanto a la RS. La evaluación fue a través de test teóricos, redacción de ensayos e investigación bibliográfica y la puesta en práctica de la intervención planificada. Como resultados, los alumnos lograron conocer aspectos teóricos y prácticos de la RS, y planificar y diseñar programas de intervención para la aplicación de la responsabilidad social vinculado a empresas, colegios y a la misma.

Palabras Claves: Comportamientos socialmente responsables, Responsabilidad Social Empresarial, Estrategia para la acción social.

“Modelos de construcción de lo público en la Extensión Solidaria. Responsabilidad Social en la Universidad Nacional de Colombia”.

Autores:

Edna Cristina Bonilla, Directora Nacional de Extensión.

Correo: ecbonillas@unal.edu.co

María Virginia Angulo, Coordinadora de Extensión Solidaria de la Dirección Nacional de Extensión.

Correo: mvangulos@unal.edu.co.

Resumen:

CEPAL señala a Latinoamérica como la región más desigual del mundo y a Colombia, a pesar de su crecimiento económico, como el país más desigual. Con más de 46 millones de habitantes, la Nación vive una realidad compleja producto de problemáticas no resueltas. La MESEP estima que en 2010, 16'432.158 colombianos se encontraban en la pobreza, y 5'421.133 en la indigencia. Así mismo, el conflicto armado evoluciona y la población víctima de la violencia demanda reparación. Se requieren soluciones que reviertan el orden de inequidad y la academia está llamada a participar.

La Universidad Nacional de Colombia a través de la Extensión Solidaria busca estrechar vínculos con diferentes sectores de la sociedad y contribuir a la inclusión social de comunidades vulnerables. Las experiencias proponen abordar problemáticas prioritarias, la articulación misional, y la identificación de acciones estratégicas, interdisciplinarias y concertadas con la sociedad.

Con miras a la construcción de lo público, destacamos tres programas: Atención jurídica y psicosocial a la población víctima del desplazamiento forzado, Formación de gestores y notificadores locales y territoriales en seguridad alimentaria, y Construcción de la institución educativa Ciudadela Sucre como centro promotor de calidad de vida con enfoque de derechos.

Estas iniciativas han llegado a más 14500 beneficiarios directos, y han participado 375 estudiantes y al menos 15 docentes de diferentes disciplinas, que de manera conjunta han construido metodologías de innovación social. Sí es posible contribuir a la paz y al desarrollo humano e incidir en políticas públicas como mecanismo de cambio.

Palabras claves: Política, Paz, Solidaridad.

“Desde la experiencia en terreno a la investigación en la Universidad una opción de compromiso con la RSU”.

Autores:

Pedro Orellana Agüero y Gracia Navarro Saldaña.
pedorell@udec.cl
gnavarro@udec.cl
Universidad de Concepción

Resumen:

Cómo despertar en nuestros jóvenes la inquietud por investigar en temas como la calidad del diseño de nuestras ciudades. Cómo poder motivarlos para que trabajen en formulaciones de proyectos que inciden en mejorar la calidad de vida en entornos vulnerables. Cómo poder pedirles que desde su profesión ayuden, participen, tomen decisiones, se comprometan con aportar a mejorar la vida en los barrios vulnerables de una ciudad.

Objetivo: El presente trabajo describe una aplicación de la estrategia de aprendizaje desde el servicio, para contribuir a la formación de Arquitectos socialmente responsables.

Método: A través de la participación en la etapa de diagnóstico o identificación de necesidades de jóvenes y sus familias en una comunidad de alta vulnerabilidad de la comuna de Concepción, los estudiantes contribuyen identificando la visión de su barrio que tienen los jóvenes y aprenden a definir proyectos de investigación desde principios de responsabilidad social.

Resultado: Los resultados indican aprendizajes cognitivos, afectivos y conductuales importantes en los estudiantes.

Conclusiones o discusión de resultados: el estimular un trabajo práctico donde interactúan con otras disciplinas para resolver un problema es un camino eficiente y rápido que incide en la formación y aprendizaje de valores en RS, ello implica formar docentes con esta aptitud.

Palabras Claves: espacio seguro. Compromiso, tesis.

MESA 8

“Aprendizaje- Servicio, una herramienta para la formación de futuros profesionales socialmente responsables”

Autores:

Eugenia Cerna Hinojosa
evcerna@gmail.com
Colegio Concepción

Resumen:

Objetivo: Aplicación del Aprendizaje- servicio en la asignatura de educación tecnológica, en el Colegio Concepción, articulando transversalmente desde este sector a las demás asignaturas; en el proyecto Aprender Sirviendo, donde se utilizan los contenidos académicos en atención a las necesidades reales de la comunidad; eligiendo un socio comunitario, donde se logra un aprendizaje académico, uno propio del servicio, la sensibilidad social y la puesta en práctica de los valores en que se basa el PEI de la institución.

Método: La metodología utilizada es el aprendizaje-servicio, en la cual la solidaridad y la responsabilidad social permite desarrollar las conductas sociales y profesionales para la inserción en el mundo del trabajo. Siendo el proyecto Aprender-Sirviendo el sello distintivo del establecimiento, ayudando a que la comunidad educativa se identifique con un proyecto Institucional y se sensibilice socialmente utilizando problemáticas sociales detectadas como generadoras de conocimiento y adquisición de valores universales.

Resultados: El proyecto Aprender-Sirviendo ha recibido en tres oportunidades distinción a nivel Nacional, con el Premio a las “Escuelas Solidarias”.

Esta innovación educativa ha generados un crecimiento personal de los alumnos y de la institución, llegando a transversalizar la iniciativa a todos los sectores, donde el establecimiento ha sido capaz de difundir esta nueva concepción educativa, como una propuesta atrayente a la comunidad, donde los profesores, alumnos, apoderados y socio-comunitarios han sido receptores de un conocimiento y enriquecimiento cognitivo, afectivo y efectivo en los cuales todos han sido agentes constructivos de cambios sociales, institucionales y personales.

Palabras claves: responsabilidad social- innovación - liderazgo

“Estrategia para fortalecer el aprendizaje de conductas prosociales en estudiantes de alta vulnerabilidad de una escuela municipal de Concepción-Chile”.

Autores:

María-Gracia Gonzalez Navarro
mariagraciagn@gmail.com
Universidad de Concepción

Resumen:

Considerando que la responsabilidad social se ejerce a través de comportamientos morales y que entre éstos están las conductas prosociales, que excluyen la conducta violenta, y que se puede educar a partir de la oferta valoral docente, el presente trabajo describe el diagnóstico psicoeducativo de una escuela municipal ubicada en un sector de alta vulnerabilidad para: Identificar aspectos de las prácticas docentes que facilitan o dificultan el aprendizaje de conductas prosociales en estudiantes, la estrategia seguida, para apoyar a los docentes de la escuela en el mejoramiento de algunos aspectos que teóricamente dificultan el desarrollo de estas conductas, la interiorización de normas y logro de autonomía en etapas posteriores del desarrollo de los alumnos.

Los resultados del diagnóstico indican aspectos de las prácticas docentes facilitadores del aprendizaje de conductas prosociales y otros que lo dificultan, entre ellos, la falta de estrategias pedagógicas que favorezcan la toma de rol en los niños/as y que permitan minimizar el énfasis en la norma misma, promoviendo un sistema consistente en la formación valórica en todo el primer ciclo básico.

La estrategia de apoyo incluyó, entre otras acciones, la capacitación de profesores para incorporar estas estrategias en sus prácticas pedagógicas. Los resultados indican que los profesores aprendieron a identificar las diferencias entre las prácticas docentes que facilitan o dificultan la interiorización de normas y el desarrollo de la autonomía moral y a indicar con claridad cómo y cuándo cada aspecto del modelo de OVD (Oferta Valoral Docente) interviene facilitando o dificultando el proceso de interiorización de las normas.

Palabras claves: Responsabilidad social-oferta valoral docente-conducta prosocial

“Integración de aspectos Éticos y Sociales en el Estudio de la Farmacología: Diseño e Implementación de una Estrategia de Enseñanza Innovadora e Interdisciplinaria”.

Autores:

Ana Cabanillas-Sáez (acabanillas@udec.cl)¹,
Rodrigo Llanos Flores (rodrigo.llanos.f@gmail.com)²,
Jorge Acevedo Alegría (jacevedo@ubiobio.cl)³,
Beatriz Cabanillas-Sáez (beatriz.cabanillas@gmail.com)⁴.

¹Departamento de Farmacología, Facultad de Ciencias Biológicas, Universidad de Concepción, Concepción, Chile.

²Agrupación Positivamente Positivos, Red Vivo Positivo, Concepción, Chile; Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

³Departamento de Estudios Generales, Facultad de Educación y Humanidades, Universidad del Bío-Bío, Concepción, Chile.

⁴Red de Profesionales por la Justicia Social, Chile.

Resumen:

Este trabajo presenta el diseño e implementación de un Seminario-Taller de carácter interdisciplinario enmarcado en la asignatura de Farmacología, dictada para la carrera de Bioquímica de la Universidad de Concepción.

Objetivos: Generar un espacio de conversación y reflexión que facilitará al estudiante la integración de aspectos éticos y sociales involucrados en el uso racional de fármacos.

Método: Se diseñó un cuestionario anónimo, autoaplicado y voluntario, incluyendo variables de caracterización básica de los destinatarios del seminario-taller. Además, se solicitó a los estudiantes la elección de los temas de mayor interés y se consultó acerca de sus expectativas y/o sugerencias en ítems de carácter abierto.

Resultados: El nivel de retorno del cuestionario fue de un 73%. El grupo destinatario presentó distribución equivalente en cuanto a sexo, promedio de edad de 23 años y una proveniencia mayoritaria desde establecimientos de financiamiento mixto. La información obtenida permitió diseñar un Seminario-Taller de tres jornadas: Primera jornada: presentación de la evolución social del fármaco desde un punto de vista sociológico; Segunda jornada: realización de un taller de trabajo grupal basado en los temas escogidos por los estudiantes; Tercera jornada: sesión plenaria orientada a la discusión global de los temas tratados.

Conclusiones: El presente trabajo demuestra que los estudiantes de carreras del área biomédica, como Bioquímica, necesitan y aprecian la realización de actividades docentes que les permitan desarrollar un conjunto de saberes éticos y ciudadanos que resultan, junto con los conocimientos propios de su profesión, imprescindibles para su futura inserción laboral en la sociedad.

Palabras clave: Educación de la Responsabilidad Social, Farmacología, Sociedad.

“Percepción de los docentes sobre la implementación de la metodología Aprendizaje Servicio en la UC”.

Autores:

María Antonieta Contreras Mundaca
Manuel Caire
antocon@uc.cl - macaire@uc.cl
Pontificia Universidad Católica de Chile.

Resumen:

Para los equipos que trabajan fomentando, asesorando o en la institucionalización de estrategias de enseñanza aprendizaje que fomenten la responsabilidad social en la formación universitaria, es esencial tener conocimiento sobre la percepción que tiene el cuerpo docente sobre estas metodologías y sus formas de implementación.

En el año 2010, se realizó en la UC un estudio para conocer la percepción de los docentes que han implementado cursos con la metodología Aprendizaje Servicio entre los años 2005 y 2010, utilizando una metodología cuantitativa con instrumentos de aplicación en modalidad on line, para facilitar el acceso a docentes que ya no implementan cursos en la UC.

Ha sido de gran importancia conocer la percepción de los profesores, quienes confirman la efectividad de A+S para lograr mejores aprendizajes, prestar servicios de óptima calidad a la comunidad, y aportar a la formación valórica de sus estudiantes. Adicionalmente, su opinión sobre las posibilidades que entrega la metodología en aspectos relacionados a la enseñanza, la consideración sobre la carga laboral y las necesidades de apoyo institucional que podrían facilitar su labor, puede orientar a los equipos asesores y las diferentes facultades para generar condiciones óptimas para el desarrollo de esta metodología.

Interesa compartir con la comunidad académica algunos resultados de este estudio, lo que puede entregar insumos importantes para la reflexión sobre las posibilidades de crecimiento y asentamiento de la metodología Aprendizaje Servicio y otras afines, en las instituciones de

Palabras claves: Aprendizaje / Servicio / Docentes

Conclusiones del VI Encuentro Nacional y IV Internacional de Educación para la Responsabilidad Social; estrategias de enseñanza y evaluación.

Dra. Gracia Navarro Saldaña

Directora Programa de Estudios sobre la Responsabilidad Social

Universidad de Concepción

En este VI Encuentro Nacional y IV Internacional de Educación para la responsabilidad social; estrategias de enseñanza y evaluación, participaron académicos y estudiantes de 21 universidades, provenientes de 6 países. Durante el Encuentro se logró generar un espacio para compartir bases teóricas, modelos educativos, enfoques y prácticas pedagógicas, para la formación de profesionales socialmente responsables que se desarrollan en las universidades. Se identificó experiencias que están sucediendo en nuestras instituciones de educación superior, se pudo compartir y evaluar en conjunto, para reproducir, aquellas experiencias educativas que incorporan la responsabilidad social, tanto en sus objetivos como en sus estrategias de enseñanza y/o de evaluación. Se logró avanzar, desde la interdisciplina y el trabajo cooperativo entre instituciones de educación superior, en estrategias de enseñanza y evaluación de competencias asociadas al ejercicio de la responsabilidad social en el desempeño de la profesión. Se identificó también experiencias, aportes y demandas que nos pueden hacer quienes participan en la educación de los más jóvenes (hasta los 17 años de edad), reflexionar y trabajar juntos en el tema.

Testimonio: “...En la crisis que sufre la educación en Chile, este encuentro muestra un camino distinto....., señala que la relación real de los futuros profesionales con los problemas sociales y la consciencia de los aportes que pueden hacer desde la especificidad de sus estudios, junto a una práctica y acción real comunitaria sería la respuesta a la exigencia sobre la calidad de la educación ¡Felicitaciones por el encuentro!...”

Las conclusiones fueron construidas a partir del aporte de todos los participantes, quienes, después de cada jornada de trabajo reflexionaron, evaluaron y sistematizaron sus conclusiones. Así, luego de analizar el contenido de los textos escritos, las conclusiones pudieron ser clasificadas en cinco grandes categorías: marco conceptual acerca de la responsabilidad social (32.8%); estrategias de enseñanza y evaluación del comportamiento socialmente responsable

(31,4%); condiciones para la educación de la responsabilidad social (11,4%); investigación en responsabilidad social (8,7%) y; desafíos o tareas pendientes en la educación de la responsabilidad social (15,7%).



Las conclusiones relacionadas con el marco conceptual, se refirieron a la visión de mundo de los participantes, a su concepto de responsabilidad social y a las acciones a través de las cuales ésta se puede ejercer. Los participantes señalaron que les interesa aportar a la construcción de un mundo formado por seres humanos que se pregunten cómo pueden contribuir a la sociedad y qué deben hacer para ello, seres humanos para los cuales la responsabilidad social sea la opción de vida de sus integrantes. Un mundo donde prime la cooperación por sobre la competencia, el liderazgo desde el servicio por sobre el liderazgo desde el poder, con personas dispuestas a perfeccionarse para ser un agente activo dentro del entorno. En relación al país concluyen que se necesita una reforma educacional que incorpore la RS en todas las instituciones y niveles educativos, con académicos y profesores comprometidos, que prediquen con el ejemplo y eduquen para formar una ciudadanía responsable, para alcanzar calidad de vida sustentable, para las generaciones actuales y futuras.

Respecto del concepto de responsabilidad social lo definen como un valor transversal e interdisciplinario que implica compromiso con los demás, aportar a la equidad y al bien común. Implica contribuir a cambiar el mundo, pero también mejorarlo en lo cotidiano. Enriquece la formación en cualquier disciplina y en todos los niveles educativos, que se tendría que fomentar incluso, en las familias. Se ejerce a través de conductas prosociales, cooperativas, participativas y de autocontrol, por lo que educar en estas conductas es requisito para formar personas socialmente responsables.

Se concluye que la RS y la RSU son conceptos diferentes; la primera se refiere a la capacidad y obligación de las personas y de los profesionales de responder ante la sociedad por sus acciones y omisiones y de contribuir a generar equidad para el desarrollo, mientras que la RSU se refiere a la responsabilidad que tiene la organización universitaria por los impactos que genera y de contribuir a la sociedad desde todas sus funciones. La RS es transversal e interdisciplinaria; debe incluir a funcionarios y autoridades de las universidades.

La responsabilidad social se ejerce con excelencia profesional combinada con actitud de servicio y conductas prosociales en general; cultivándose como persona y preniendo a convivir para contribuir a formar un mundo mejor. Implica llegar a conciliar la satisfacción de las propias necesidades con el aporte a la satisfacción de necesidades de otros.

En cuanto a las estrategias de enseñanza y evaluación del comportamiento socialmente responsable, se puede mencionar el aprendizaje cooperativo como eje central, donde las estrategias de aprendizaje y servicio, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje por proyectos, han resultado muy útiles para promover actitudes y valores de responsabilidad social. Se destaca la importancia de las estrategias que consideren la participación activa del alumno, la voluntariedad para participar en ellas, la reflexión y evaluación, el diálogo y el trabajo en equipo, como prácticas permanentes. Se propone la evaluación como práctica formativa, con rúbricas y retroalimentación oportuna, donde una opción de evaluar la RS es a través de la creación por parte del alumno de un proyecto propio de RS en la comunidad. Se destaca, el uso de facebook como un medio alternativo para la enseñanza y aprendizaje de la RS y la evaluación de la RS integrada a las asignaturas de las carreras. Finalmente, se concluye que la implementación del A+S en niños pequeños integra la ayuda social en la formación, desde edades más tempranas y que el trabajo realizado con profesores de colegios parece ser una vía eficiente para mejorar la calidad, entrega y relación que tengan los educadores con los estudiantes a la hora de dictar los contenidos.

Testimonio: ***“... La inclusión de la RS en la educación puede ser una práctica concreta, en la medida que los profesores y académicos, desde la educación preescolar a la educación superior, cambien desde el paradigma centrado en la mera enseñanza compartimentalizada de saberes, hacia la formación centrada en los aprendizajes, donde la transversalización y explicitación de estrategias como aprendizaje y servicio y la toma de conciencia respecto a que influimos, positiva o negativamente, en el desarrollo moral de los futuros ciudadanos, pueden ser alternativas válidas, reales y concretas...”***

En cuanto a las condiciones para la educación de la responsabilidad social, se concluye que es muy difícil educar en valores y principios en un contexto que no los incluye en su cultura organizacional. Por lo tanto, para educar en responsabilidad social se necesita de una organización gestionada desde principios de responsabilidad social; una investigación con responsabilidad social y el compromiso de las personas con la formación de estudiantes socialmente responsables. Es importante que los altos directivos, los académicos y el personal de apoyo en todos los ámbitos, conozcan los fundamentos teóricos y estén dispuestos a apoyar en el logro de una misión compartida, la de formar profesionales socialmente responsables. Entre las condiciones específicas mencionadas por los asistentes están: la aplicación de las estrategias requiere de docentes socialmente responsables; la institución comprometida con el tema; la importancia del docente como modelo de referencia para aprender respecto de la responsabilidad social y aplicarla; la gran motivación que tienen los pedagogos/docentes/tutores; alguien que impulse medidas; incorporar el tema transversalmente en el currículo; la afectividad y la empatía en el profesor de enseñanza básica, son factores importantes; capacitar a los jefes de carrera en responsabilidad social; conocer y manejar las bases de las conductas prosociales para una elaboración efectiva de estrategias para la educación en responsabilidad social; la implementación en forma voluntaria, para las universidades, para los profesores y los alumnos.

Testimonio: ***“...La introducción de la RS en ámbitos tan diversos de materias es reconocido por un grupo de personas que va aumentando día a día responsablemente, lo que conforta el corazón por un futuro mejor...”***

En relación a la investigación en responsabilidad social, se concluye que si bien en algunas universidades hay investigación en el tema, destacando lo realizado en la Universidad de Concepción, es indispensable potenciarla, fortalecerla y difundirla mucho más. Se requiere que más personas presenten, concursen y desarrollen proyectos de investigación en el tema; más publicaciones en revistas científicas y presentaciones en congresos. Para esto, una recomendación que se concluye es planificar y desarrollar todas las experiencias pedagógicas desde una metodología científica que permita identificar resultados e impactos, identificar relaciones en cuanto a su potencial efecto en el aprendizaje de la responsabilidad social. Algunas conclusiones específicas escritas por los participantes son: Terminado un proceso evaluar y publicar; usar la investigación acción; lograr una buena integración entre ciencia y responsabilidad social; trabajar en equipos interdisciplinarios e interuniversitarios; demostrar con hechos que la responsabilidad social es un asunto fundamental, para el bienestar social de nuestras

comunidades; es necesario generar más información confiable sobre los resultados de la implementación.

Testimonio: ***“...la mesa mostraba de forma directa la aplicación de la Rs en la educación, área de gran interés para mí. Esto me motiva a investigar sobre el tema y ser proactiva. Se agradece la invitación...”***